

Zentrum für Lehrerbildung



# *kentron*

Journal zur Lehrerbildung

*Ausgabe 23 – April 2010*



# Inhaltsverzeichnis

<i>Dr. Roswitha Lohwaßer</i>	Editorial	3
<i>Dr. Philipp Pohlenz</i>	Internationale Kooperation in der Qualitätssicherung von Lehre und Studium	5
<i>Dr. Nguyen Van Cuong</i>	Mit dem Bachelor in den Beruf... ? – Lehrerbildung in Vietnam	8
<i>Ha Nam Thi Nguyen und Zozan Bilir</i>	Interkulturelle Schule aus erster Hand	12
<i>Dr. Rolf Saeltzer</i>	Schule und Studium im Ausland	14
<i>Katharina Mayr, Verena Mezger, Kerstin Paul</i>	Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer	18
<i>Prof. Dr. Gerda Haßler</i>	Muttersprachliche Kompetenzen entwickeln	31
<i>Anne Wartgenstedt</i>	Sprachbarrieren überwinden	36
<i>Dr. Viktor Jakupec</i>	Grundlagen der Forschungsmethodologie als Studieninhalt	38
<i>Ksenia Hintze</i>	Als Valeologin auf neuen Wegen nach Potsdam	41
<i>Dr. Peter Zeißler</i>	Deutsch-Polnischer Studienaustausch und erweitertes Studienangebot	44
<i>Dr. Rolf Saeltzer</i>	Von Wiesbaden über New York, St. Louis und Washington nach Brandenburg – Chancen im Auslandsschuldienst	47
<i>Měto Nowak</i>	Interkulturalität muss nicht international sein	50
<i>Dr. Peter Hübner</i>	Lehrerbildung braucht internationale Kontakte	53
	Preis für die beste Lehr- und Studieninnovation an der Humanwissenschaftlichen Fakultät	55
	Merkblatt	56
	Termine/Veranstaltungen	58

# Editorial

Von Roswitha Lohwaßer

Die durch den Bologna-Vertrag angeregte Strukturierung der universitären Ausbildung legt den Fokus auf den Europa-Gedanken. Damit verbunden ist die Intention, Bildung und Erziehung stärker gesamteuropäisch zu verankern, indem Lehrende und Lernende die Möglichkeit ergreifen, in verschiedenen europäischen Staaten zu unterrichten und zu studieren.

In Brandenburg werden einige wichtige Schritte dafür gegangen. Die Förderung bilingualer Schulen, bilingualen Unterrichts, die Unterstützung von Auslandspraktika und Auslandsstudium sind wichtige Maßnahmen der Länderregierung, vor allem des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport und des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kultur und natürlich der Lehrer, Schulleiter und der Dozenten an der Universität.

In der Universität mögen manche Lehrerbildner auf dem Standpunkt stehen, dass Studentenmobilität und Dozentenaustausch nur Unruhen bringen in den neugewonnenen Strukturierungen des Lehramtsstudiums. Andere mögen eher denken, dass der Auslands-

aufenthalt von Studierenden im Lehramt ein wichtiges Element der Persönlichkeitsentwicklung eines zukünftigen Lehrers ist und der Austausch und das Zusammenwirken von Dozenten verschiedener Länder in der Lehrerbildung die vorhandenen nationalen Grenzen in der Bildung überwinden helfen. Die Anerkennung von Abschlüssen und Auslandsaufenthalten an ausländischen Schulen und Universitäten sind entscheidend für oder gegen Auslandserfahrungen im Studium. Das ECTS-System und die bestehenden Vereinbarungen zwischen den Universitäten stellen bereits eine brauchbare Grundlage dar, wenn es um die Prüfung von Anträgen zur Anerkennung von Studienleistungen geht. Dennoch, so sagt die Statistik, gehen die Zahlen der Lehramtsstudierenden, die ein Teil ihres Studiums im Ausland verbringen, zurück.

War die Schaffung eines „Europäischen Hochschulraumes“ bis 2010 ein zu hoch gedachtes Ziel? Trifft diese Frage im besonderen Maße auf die Lehramtsstudiengänge zu?

Das Jahr 2010 hat gerade erst begonnen. Es ist also Zeit genauer hinzuschauen, was an

der Universität in diesem Zusammenhang geschieht.

Dabei sind die Erfahrungen der Beteiligten essentiell, wenn es darum geht, wie Internationalität in der Praxis heute aussieht. Aus diesem Grund sind in der aktuellen „kentron“ vielfältige Aspekte der Internationalität aufgegriffen und dargestellt worden. Verschiedene Sichten auf die Problematik wurden abgebildet, jedoch war eine Frage immer präsent: Sind die jetzigen LA-Bachelor- und Masterstudiengänge überhaupt für einen Studienaufenthalt im Ausland geeignet?

Was ist seit Bologna im Hinblick auf Internationalität an der Universität Potsdam passiert und an welchen Stellen muss an den Konzeptionen nachgebessert werden, um den ursprünglichen Gedanken der Forderung von Bologna umzusetzen?



*Dr. Roswitha Lohwaßer  
Universität Potsdam  
Geschäftsführerin des  
Zentrums für Lehrerbildung*

# Internationale Kooperation in der Qualitätssicherung von Lehre und Studium

Das deutsch-vietnamesische Partnerschaftsprojekt der Universität Potsdam

Von Philipp Pohlenz

## 1. Einleitung

Die Reform der Studienstrukturen beschäftigt nicht nur europäische Hochschulen im Zuge des Bologna-Prozesses. Analog zu diesem gibt es auch in Südostasien Bestrebungen, vergleichbare Standards für die Hochschulbildung zu entwickeln und Verfahren der – internen wie externen – Qualitätssicherung zu etablieren. Ziel ist es, die Entscheidungsautonomie lokaler Verantwortungsträger zu stärken und die Steuerung der Hochschulen zu dezentralisieren.

Hieraus ergeben sich hohe Anforderungen an die Akteure in den Hochschulen. Insbesondere das vietnamesische Hochschulwesen steht in einer langen Tradition der zentralistischen Detailsteuerung durch das zuständige Bildungsministerium (Ministry of Education and Training - MoET). Dessen Politik zielt mittlerweile darauf, die Hochschulen auf die steigende Selbstständigkeit vorzubereiten. Ungeachtet aller Probleme hinsichtlich der vorhandenen Ausstattung sollen die vietnamesischen Hochschulen so langfristig im Wettbewerb insbesondere mit regionalen Konkurrenten, bspw. den Hochschulen in Thailand, Singapur und Hong Kong bestehen können.

Die Universität Potsdam verbindet eine langjährige Partnerschaft mit mehreren (pädagogischen) Hochschulen in Vietnam. Gemeinsam mit der Hanoi National University of Education (HNUE) und dem Hué University College of Education (HUCE) hat die Universität Potsdam in den letzten drei Jahren (2007-2009) im Rahmen der DIES-Förderlinie des DAAD<sup>1</sup> ein Kooperationsprojekt im beschriebenen Kontext der vietnamesischen Hochschulreform durchgeführt. Vertreten wurde sie dabei durch die Servicestelle für Lehrevaluation und das Weiterbildungszentrum.

## 2. Gegenstand des Partnerschaftsprojekts

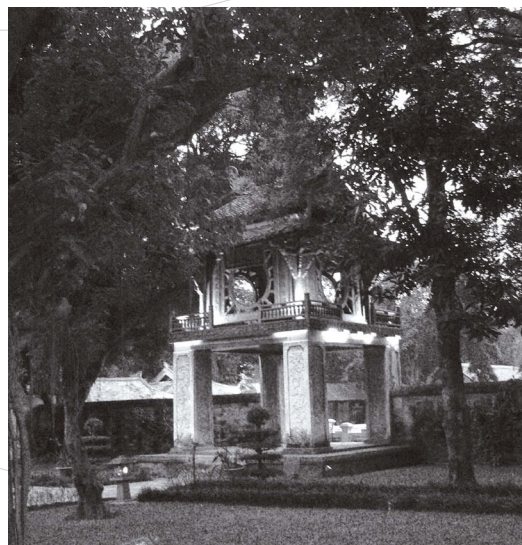
Das DIES-Projekt „Supporting Quality Networks for Vietnamese Teacher Training“ zielte darauf, lokale Akteure bei der Entwicklung von Qualitätssicherungsverfahren zu unterstützen und die weltweit vorhandenen Ansätze – insbesondere mit Blick auf die europäischen Entwicklungen – im Lichte der vietnamesischen Kontextbedingungen zu diskutieren. Darüber hinaus wurde durch die Entwicklung regionaler Netzwerke zur Bildung von Austauschbeziehungen, sowohl zwischen den vietna-

<sup>1</sup> Nähere Informationen unter: <http://www.daad.de/entwicklung/hochschulmanagement/o8o14.de.html>



mesischen Partnerhochschulen, als auch zu regionalen Partnern aus Thailand und Hong Kong beigetragen. In den beteiligten Hochschulen vorhandene institutionelle Strukturen wurden gestärkt, Arbeitsweisen in der internen und externen Qualitätssicherung wurden erprobt. Die bereits vorhandenen Strukturen bestehen in beiden Partnerhochschulen aus verantwortlichen zentralen Einrichtungen für Evaluation, Prüfungsverfahren, Akkreditierung, etc. – vergleichbar mit dem neu gegründeten Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium der Universität Potsdam. Insofern letzteres ebenfalls im Aufbau begriffen ist, fanden die Diskussionen im Projekt auf Augenhöhe statt und zeigten, dass die Problemlagen durchaus ähnlich sind, ganz ungeachtet aller Unterschiedlichkeiten bei den Ausgangsbedingungen.

Das Projekt wurde insbesondere in Form einer Reihe von gemeinsamen Workshops, die abwechselnd an den drei Hochschulstandorten stattfanden, durchgeführt. Diese hatten einen jeweils eigenen thematischen Schwer-



*Wahrzeichen der Stadt Hanoi: Eingangstor zum „Literaturtempel“, eine der ältesten Universitäten Asiens*

punkt und deckten so das Themenspektrum der Qualitätssicherung von Lehre und Studium ab: Evaluationsmethodologie und –praxis; Prozessmanagement in Lehre und Studium; Qualitätspolitik von Hochschulen und Fachbereichen; Standards und Kennzeichen „guter Lehre“; Qualitätsmanagement in Theorie und Praxis (Erstellung von Qualitätshandbüchern, etc.).

Die Zeiträume zwischen den gemeinsamen Workshops wurden für die gemeinsame Diskussion und Reflexion mittels einer Elearning Lernplattform (Moodle) genutzt. Hier wurden den vietnamesischen Partnern zudem Lernprogramme angeboten, bspw. als Trainings für die Planung und Durchführung studentischer Befragungen zu ihrer Einschätzung der Lehrqualität.

Gegenstand der Diskussion waren darüber hinaus die Unterschiedlichkeit europäischer und asiatischer Bildungstraditionen und die sich daraus ergebenden verschiedenen Anforderungen hinsichtlich der konkreten Ausgestaltung von Qualitätssicherungsverfahren. Beispielsweise ist kennzeichnend für das vietnamesische Verständnis der Qualitätsbeurteilung von Lehre und Studium, dass Prüfungsergebnisse der Studierenden eine deutlich stärkere Rolle spielen, gemäß der Annahme einer kausalen Kette bestehend aus guten Prüfungsergebnissen, die von guten Lernenden erbracht werden, die ihrerseits von guten Lehrenden hervorgebracht wurden.

Aus dieser Annahme und der daran anschließenden Leistungsbeurteilung von Lehrenden anhand der erreichten Prüfungsergebnisse ergibt sich ein Verständnis von Evaluation seitens

der Lehrenden, das diese als reines Kontrollinstrument wahrnimmt und die entsprechenden Anpassungseffekte und Sublimierungsstrategien hervorruft. Entsprechend wurde die Frage des Evaluationsverständnisses (Kontrollinstrument vs. Instrument der Selbstreflexion und Optimierung) in grundsätzlicher Weise thematisiert.

### 3. Ergebnisse des Projekts und Perspektiven für die zukünftige Kooperation

Ziel der DIES-Förderlinie des DAAD ist es, Kooperationsbeziehungen zwischen Hochschulen aus Deutschland und Entwicklungsländern zu etablieren bzw. zu stärken. Insofern die deutschen Partner aus dem Projekt ihrerseits Lerngewinne erzielt haben, ist dies durchaus gelungen. Offensichtlich war, dass die vietnamesischen Partner keiner Beratung zu „technischen“ Fragen der Qualitätssicherung (bspw. beim Aufbau von statistischen Auswertungsroutinen für hochschulstatistische Daten oder Befragungen) bedurften, sondern an einem Perspektivwechsel und an dem Austausch mit dem europäischen Hochschulsystem interessiert waren. Hier wurden überaus fruchtbare Diskussionen geführt, die – wie beschrieben – grundsätzliche Fragen und Prämissen der jeweiligen Herangehensweisen und Verständnisse adressiert haben.

Auffällig ist, dass die externen Anforderungen an die vietnamesischen Hochschulen – seitens des zuständigen Ministeriums sowie der Öffentlichkeit – hinsichtlich der Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium enorm sind. Dies ist an den in kürzester Zeit entwickelten

externen Evaluationsverfahren, die mit der hiesigen Akkreditierung vergleichbar sind, zu erkennen. Diese werden aus vorliegender Sicht nicht in hinreichendem Maße durch ein lokales „institution building“ zum Aufbau von lokaler Kompetenz zur Durchführung der entsprechenden Verfahren flankiert. Dementsprechend ist auch nach Abschluss des konkreten Kooperationsprojekts noch Bedarf für eine weitere gemeinsame Arbeit vorhanden. Die eingesetzte Online-Lernplattform wird sich dabei als wichtiges Instrument zur Fortsetzung der Diskussion erweisen und es ermöglichen, auf dem bisher Erreichten aufzubauen.

.....



*Dr. Philipp Pohlentz  
Universität Potsdam  
Servicestelle für Lehrevaluation*

# Mit dem Bachelor in den Beruf... ?

## – Lehrerbildung in Vietnam

Von Nguyen Van Cuong

Das Bildungssystem in Vietnam setzt sich aus vier Sub-Systemen zusammen: die vorschulische Ausbildung, allgemeine Schulbildung, beruflich/technische Ausbildung und Hochschulbildung. Die allgemeine Schulbildung setzt sich aus fünf Jahren Primarstufe, vier Jahren Sekundarstufe I und drei Jahren Sekundarstufe II zusammen.

Lehrer werden nach Schulstufen ausgebildet, somit gibt es folgende Lehramtsabschlüsse:

- Lehramter der Primarstufe,
- Lehramter der Sekundarstufe I,
- Lehramter der Sekundarstufe II und
- Lehramter der beruflich/technischen Ausbildung.

Die Lehrerausbildung erfolgt in pädagogischen Fachschulen (2 Jahre für Lehramter der Primarstufe), in pädagogischen Fachhochschulen (3 Jahre für Lehramter der Sekundarstufe I) und in pädagogischen Hochschulen oder Universitäten (4 Jahre für Lehramter der Sekundarstufe II).

Seit 2000 werden immer mehr pädagogische Fachhochschulen und Hochschulen in Uni-

versitäten umgewandelt. Deshalb werden jetzt Lehramter der Sekundarstufe I auch an den Universitäten ausgebildet. In einigen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen gibt es auch Studienangebote für das Lehramt der Primarstufe.

Der Lehramtsabschluss in der Universität/Hochschule wird als „Bachelor of Education“ bezeichnet. Seit den 90er Jahren können die Absolventen der Lehramter mit Bachelorabschluss ein Masterstudium im Umfang von 2 Jahren studieren.

Ein Bachelorabschluss ist jedoch für die Einstellung als Lehrkraft in der Schule ausreichend. Die Lerninhalte der Lehrerausbildung bestehen aus folgenden Bereichen

- generelle Ausbildung,
- Fachwissenschaft,
- Erziehungswissenschaft und
- Schulpraktikum.

Die Lehrerausbildung erfolgt im allgemeinen nach dem parallelen Modell (concurrent programs), wobei die Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaft im Studium parallel



unterrichtet werden. Die Lehrämter der Sekundarstufe I sind in der Regel Zwei-Fächer-Lehrämter, die Lehrämter der Sekundarstufe II sind in der Regel Ein-Fach-Lehrämter.

Die Arbeit der Lehrer in der Schule ist mit 45 Schülern in einer „Standard Schulklasse“ anstrengend. Das Lehrergehalt beträgt zurzeit monatlich im Durchschnitt 3,6 Mio. VND (ca. 130 Euro) für Primarstufen-Lehrer und 4,2 Mio. VND (ca. 150 Euro) für Sekundarstufe II-Lehrer. Voraussichtlich wird sich der Lohn für Lehrer bis 2014 um 60% erhöhen.

### Reformprojekte und Qualitätssicherung in der Lehrerbildung

Seit 2000 werden verschiedene nationale Entwicklungsprojekte für die Bildungsreform in allen Schul- und Hochschulbereichen unter finanzieller Unterstützung der Asiatischen Entwicklungsbank (ADB), Weltbank aber auch von der EU durchgeführt.

Die Universität Potsdam hat im Rahmen der Entwicklungsprojekte einen besonderen Beitrag für die Verbreiterung des deutschen bildungswissenschaftlichen Wissens und von fortgeschrittenen Erfahrungen in Vietnam geleistet. Von 2000 bis jetzt haben knapp zweihundert vietnamesische Bildungsexperten und Bildungsmanager an kurzen Ausbildungskursen oder Erfahrungsaustauschen an der Universität Potsdam teilgenommen. Diese Kurse werden von den Teilnehmern stets sehr positiv bewertet. Außerdem haben einige Potsdamer Hochschullehrer in Vietnam als internationale Bildungsberater gearbeitet. Stellvertretend genannt sei Herr Prof. Bernd Meier,



Abbildung 1: Lehramtsmasterstudenten im Vorlesungsraum in der PU Hanoi

der bis 2009 fünfzehn Mal in Vietnam Hilfe und Unterstützung bei Bildungsreformen geleistet hat.

Das aktuelle Projekt für die Lehrerbildungsreform ist das Projekt für die Entwicklung der Lehrerbildung für die allgemeinbildende Oberschule und für die Fachoberschule (Loan-2298 VIE: Upper Secondary and Professional Teacher Development<sup>1</sup>), wo ich als Consultant für die internationale Universitätspartnerschaft und für professionelle Standards der Lehrer und Akkreditierung arbeite. Die Qualitätssicherung in der Lehrerbildung ist eine wesentliche Aufgabe dieses Projekts, wobei u. a. folgende Komponenten durchgeführt werden:

### Modularisierung und Einführung eines Credit Systems

Im Jahr 2007 wurde die Ordnung für die Hochschulausbildung nach einem Credit System ausgestellt. Dieses Credit System beruht auf dem amerikanischen Credit System. Dabei entspricht das Arbeitspensum von Vollzeitstudierenden während eines akademischen Jahres

<sup>1</sup> <http://pid.adb.org/pid/LoanView.htm?projNo=37622&seqNo=01&typeCd=3>

nicht 60 Credits wie im ESTC-System, sondern nur 30 Credits. Jetzt sollen die Ausbildungsprogramme für alle Lehramtsstudiengänge modularisiert und mit dem Credit-System ausgearbeitet werden. In Vietnam genehmigt das Ministerium für Bildung und Erziehung die Rahmenausbildungsprogramme für Studiengänge. Das genannte Projekt unterstützt die Hochschulen bei der Ausarbeitung von eigenen Programmen (Studienordnungen) für die Lehramtsstudiengänge nach neuer Ordnung und erarbeitet Empfehlungen für die Verbesserung von Rahmenausbildungsprogrammen für die Lehrerbildung.



*Abbildung 2: Lehrerin und Schüler im Gruppenunterricht in der allgemeinbildenden Oberschule*



*Abbildung 3: Physikunterricht in der allgemeinbildenden Oberschule*

### **Einführung der Akkreditierung von Lehramtsstudiengängen**

Das Akkreditierungssystem in der Hochschulbildung wurde im Jahr 2007 eingeführt. Das Modell des Akkreditierungssystems orientiert sich an Modellen von westlichen Ländern. Jedoch ist das neu eingeführte Akkreditierungssystem in Vietnam stark zentralisiert. Es gibt noch keine unabhängige Akkreditierungsagentur. Der Nationale Akkreditierungsrat bestimmt die Expertengruppen für die externe Evaluation von Studiengängen und Hochschulen und überprüft die Evaluationsergebnisse der Expertengruppen. Die Gründung von Akkreditierungsagenturen ist notwendig. Im letzten Jahr wurden einige Qualitätszentren in einigen Universitäten mit der Unterstützung aus Holland gegründet. Das Ministerium für Bildung und Erziehung hat 10 Kriterien für die Akkreditierung der Hochschulen (Systemakkreditierung) und 7 Kriterien für die Akkreditierung von Lehramtsstudiengängen (Programmakkreditierung) ausgestellt. Das Projekt unterstützt die Hochschulen bei der Einführung der Akkreditierung von Lehramtsstudiengängen, vor allem bei der internen Evaluation. Darüber hinaus wurde die Evaluation der Lehrveranstaltungen von Lehrkräften durch die Studenten eingeführt.

### **Entwicklung von professionellen Standards der Lehrerbildung**

Die professionellen Standards der Lehrerbildung unterscheiden sich nach Schulstufen. Im Rahmen der genannten Projekte wurden die professionellen Standards der Lehrerbildung für die Sekundarstufe und für die Fachoberschule entwickelt. Bei der Entwick-

lung dieser Standards wurden Lehrerkompetenzmodelle und professionelle Standards der Lehrerbildung von anderen Ländern, vor allem von den USA, England, Australien und Deutschland analysiert. Dabei orientiert sich das Kompetenzmodell am deutschen Modell der Lehrerkompetenz mit vier Kompetenzbereichen: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren. Allerdings wurde der Bereich der Persönlichkeit der Lehrer ergänzt. Die professionellen Standards der Lehrer für die Sekundarstufe bestehen aus 8 Kompetenz-Standards mit 25 Kriterien. Diese professionellen Standards der Lehrer werden nicht nur für die Lehrerausbildung, sondern auch für die Bewertung der Lehrkräfte in den Schulen angewendet. Deshalb werden für jedes Kriterium vier Niveau-Stufen („Level“) beschrieben.

Darüber hinaus sucht man in Vietnam zurzeit nach alternativen Modellen der Lehrerausbildung. In einigen Universitäten wird jetzt das „end-on programs“ für die Lehrerausbildung versucht, wobei die Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaft nicht parallel sondern nacheinander studiert werden. Das Potsdamer Modell der Lehrerbildung mit der Betonung der Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und Schulpraxis wird in Vietnam berücksichtigt. In den Bachelor-Programmen für die Lehrämter der Sekundarstufe II in Vietnam beträgt derzeit der Zeitumfang für Erziehungswissenschaften und Fachdidaktik zusammen unter 20% von der Gesamtzeit der Ausbildung. Das Orientierungspraktikum dauert 2 Wochen und das Schulpraktikum dauert 8 Wochen. In der Lehrerbildungsreform bleibt die Ausbildung in einer Phase. Nach dem Lehramtsstudium dürfen

die Absolventen als „Beginning Teacher“ für ein Jahr in der Schule eingestellt werden. In dem Jahr sollen sie an einem Förderungsprogramm für „Beginning Teacher“ teilnehmen und bewertet werden. Die Lehrerfortbildung wird regelmäßig jährlich organisiert.

Außerdem diskutieren wir jetzt darüber, ob ein System für die „Teacher Registration“ eingeführt werden soll. Das Vorbild solches Systems kann man z.B. in den USA, England und in Australien finden, jedoch nicht in Deutschland. Hier wird eine Frage gestellt: Ist ein System für „Teacher Registration“ notwendig, wenn die Lehrerbildung schon von dem Staat gesteuert wird?

Ein großes Problem in der Hochschulbildung ist der Mangel an qualifizierten Hochschullehrern. Der Staat hat einen Plan für die Ausbildung von 20.000 Doktoranden bis 2020 im Inland und Ausland bestätigt. Die Pädagogische Universität Hanoi will nach wie vor die Universitätspartnerschaft mit der Universität Potsdam in der Lehrerbildung verstärken.



.....

*Dr. Nguyen Van Cuong  
Bildungsberater in Vietnam  
Lehrbeauftragter und Koordinator  
für Bildungsprojekte an der  
Professur für Technologie und  
berufliche Orientierung der Uni  
Potsdam*

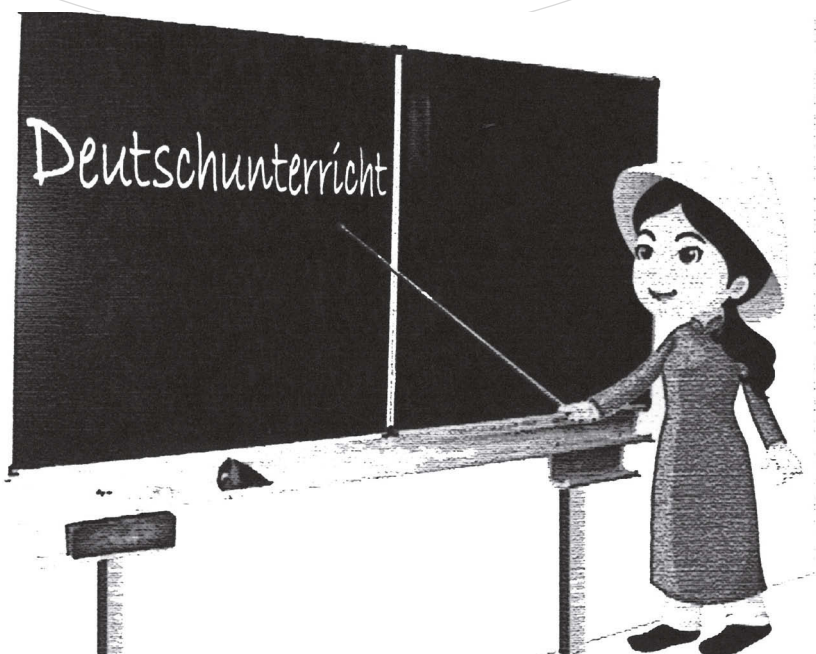
# Interkulturelle Schule aus erster Hand

von Ha Nam Thi Nguyen und Zozan Bilir

In Berlin und Brandenburg leben etwa 17.000 Vietnamesen. Deren Kinder gehören meist zu den Spitzenschülern in den Klassen, die ihre Schullaufbahn mit erfolgreich bestandenem Abitur beenden. Doch während die vietnamesischen Schüler oftmals die Besten in ihrer Klasse sind, entscheiden sich kaum welche auf der anderen Seite des Klassenzimmers zu stehen – nämlich als Lehrer.

Bisher liegt die Zahl der Lehrer und Lehrerinnen mit Migrationshintergrund bei circa 1 Prozent.

Mein Name ist Ha Nam Nguyen und die meisten werden mein Herkunftsland an dem so häufig auftretenden Namen Nguyen erkennen. Ich bin in Vietnam geboren, aber in Deutschland aufgewachsen. Ich bin zweisprachig aufgewachsen und habe eine hervorragende Schulausbildung in Berlin genossen. Und das ist auch der Grund, warum ich den Beruf der Lehrerin gewählt habe. Ich möchte den vielen Kindern mit Migrationshintergrund ein Vorbild sein und meine Erfahrungen an sie weitergeben. Außerdem möchte ich die Bildung und Erziehung mit einer interkulturellen Vielfalt bereichern und somit die ausländischen Kinder mit fördern. Die Universität Potsdam hat einen sehr guten Ruf, was die Lehrerausbildung betrifft. Der ständige Theorie-Praxis-Bezug und der große erziehungswissenschaftliche Anteil bietet eine gute Voraussetzung, um in den Beruf einzusteigen. Daher habe ich mich für die Universität Potsdam entschieden, um hier meine Persönlichkeit auf dem Weg zur Lehrerin weiter zu entfalten.



Ich heiße Zozan Bilir und bin 21 Jahre alt. Vor elf Jahren kam ich mit meiner Familie aus der Türkei nach Deutschland, genauer gesagt nach Sachsen-Anhalt, wo wir circa fünf Jahre lang wohnten und später nach Nordrhein-Westfalen zogen. Jetzt wohne ich seit dem Wintersemester 2009/2010 in Potsdam und studiere hier an der Universität Germanistik und Politische Bildung im Lehramtsstudium. Ich habe mich für diesen Studiengang entschieden, da der Lehrerberuf schon seit langem mein Wunschberuf ist und ich liebend gern von Menschen umgeben bin. Außerdem bringe ich sehr gern anderen Menschen etwas bei, wobei ich mich selbst auch immer weiterbilden möchte. Die Stadt der Medien, Wissenschaft und Forschung hab ich mir bewusst zum Studieren ausgesucht. Zum einen ist sie eine wunderschöne Stadt mit historischen Gebäuden und ganz eigenem Charme und zum anderen ist sie auch modern und hat eine praktische Lage, da man mit dem Semesterticket innerhalb weniger Minuten in Berlin ist. Praktisch ist auch, dass man keine Studiengebühren bezahlen muss.

Als Ausgleich zum stressigen Studentenleben bietet Potsdam neben vielen Seen und Wäldern zur Erholung ebenso viele Sehenswürdigkeiten wie zum Beispiel den Park Sanssouci. Diese Universität ist genau die richtige für mich, da sie mich mit ihrer Offenheit und Toleranz gegenüber anderen Ländern und Kulturen überzeugt hat. Sie hat unter anderem einen tollen Campus und die Universitäts-Bibliotheken sind an allen drei Standorten verteilt. Da mir auch die BahnCard 50 für ein Jahr kostenlos von der Universität zur Verf-

gung gestellt wurde, heißt das für mich, dass ich meine Familie in NRW günstig besuchen kann, falls mich doch, trotz der ganzen Ablenkung, mal das Heimweh packt.

Zum Schluss möchte ich nur noch sagen, dass ich meine Entscheidung für Potsdam und damit für ein aufregendes Studentenleben nicht bereut habe und ich es auf jeden Fall weiter empfehlen kann.



*Ha Nam Thi Nguyen  
Universität Potsdam  
Lehramtsstudium Englisch/  
Französisch*



*Zozan Bilir  
Universität Potsdam  
Lehramtsstudium Germanistik/  
Politische Bildung*



# Schule und Studium im Ausland

von Rolf Saeltzer

In der gemeinsamen Erklärung der europäischen Bildungsminister vom 19. Juni 1999 in Bologna, der sog. „Bologna-Erklärung“, heben die Verfasser den Prozess des zunehmenden Zusammenwachsens der europäischen Union hervor und damit verbunden die Vertiefung der Beziehungen auch im akademischen Bereich. In dem Versuch der Angleichung der Bildungsabschlüsse in den europäischen Beziehungen steckt nicht nur die Möglichkeit sondern auch der Wunsch, dass Studierende Studienmöglichkeiten und –angebote europaweit wahrnehmen. Mit zunehmender Globalisierung erhöhen sich die Chancen eines weltweiten Studiums; mit internationalen Erfahrungen während der Schul- und Studienzeit erhöhen sich auch die beruflichen Chancen.

Der Trend geht generell dahin, dass immer mehr Studierende einen Teil ihres Studiums im Ausland absolvieren. Was früher noch eine exotische Ausnahme darstellte wird heute mehr und mehr zur Regel.

## Bilingualität

Wesentliche Voraussetzungen für ein Studium im Ausland werden bereits in der Schule

gelegt. Hier werden nicht nur Interessen und Wünsche geweckt, sondern auch die dafür notwendigen fremdsprachlichen Kompetenzen.

Wesentlich trägt dazu der bilinguale Unterricht bei. Ein erklärtes Ziel des bilingualen Unterrichts ist die Förderung der interkulturellen Kompetenz der Schüler. Neben der vermehrten sprachlichen Kompetenz spielt die Entwicklung der Fähigkeit eine Rolle, kulturelle, politische und wirtschaftliche Sachverhalte aus der Perspektive des Partnerlandes wahrzunehmen und darzustellen. Deshalb waren zunächst vor allem Geschichte, Geografie und Politik die bevorzugten Fächer für bilingualen Unterricht.

Immer häufiger wird aber auch Biologie in einer Fremdsprache unterrichtet. Neben der vermehrten Sprachkompetenz steht hier vor allem die Vorbereitung auf Studium und Beruf im Vordergrund. Dabei ist Englisch, als Lingua franca der Naturwissenschaften, die häufigste Unterrichtssprache.

**Brandenburg** steht am Anfang dieser Entwicklung. In Brandenburg wird an 9 Gymnasien, 4 Gesamtschulen, 6 Oberstufenzentren bilingual unterrichtet (KMK-Bericht „Konzept für bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und

Vorschläge zur Weiterentwicklung, 2006). Laut Aussage von Bildungsminister Rupprecht waren es im Jahr 2007 18 Schulen. Auf eine parlamentarische Anfrage hin teilte Bildungsminister Rupprecht am 9.4.2007 mit, dass das Angebot an zweisprachigem Unterricht an Brandenburger Schulen ausgeweitet werden soll.

In Brandenburg gibt es zwei Formen bilingualen Unterrichts in Schulen:

1. Bildungsgangorientierter bilingualer Unterricht, der, aufeinander aufbauend, von der 7. Jahrgangsstufe bis zum Abitur beibehalten wird. Dieser wird an 14 Brandenburger Schulen angeboten.
2. Häufiger an Brandenburger Schulen wird der bilinguale Modulunterricht angeboten, wo in Blöcken ein Fach (bsw. Sozialwissenschaft, Biologie) bilingual unterrichtet wird.

Neben Schulen mit bilingualem Unterricht existieren in Brandenburg 13 sog. Europaschulen mit einem verstärkten fremdsprachlichen und bilingualen Anteil.

**Austauschprogramme an Brandenburger Schulen / Schüleraustausch**  
Neben dem bilingualen Unterricht tragen auch die zahlreichen Projekte zum Schüleraustausch dazu bei, das Interesse an einem Auslandsstudium zu fördern.

Bundesweit werden zahlreiche Projekte gefördert, Kontakte ins Ausland zu knüpfen:

Im Land Brandenburg gibt es an vielen Schulen zahlreiche Möglichkeiten, internationale Kontakte zu pflegen, Schülerbegegnungen

durchzuführen und an entsprechenden Programmen teilzunehmen.

So unterhalten Brandenburger Schulen 689 internationale Partnerschaften mit Schulen in 52 verschiedenen Ländern - von Schweden über die Schweiz und Neuseeland bis Burundi. Die meisten Partnerschaften bestehen mit Polen.

Im Schuljahr 2008/09 fanden 444 internationale Schülerbegegnungen statt.

Ein Teil davon wurde im Rahmen der geltenden Förderrichtlinie aus Landesmitteln bezuschusst. Brandenburger Schulen beteiligen sich auch an allen auf Bundesebene existierenden Programmen, die meist aus Mitteln des Auswärtigen Amtes gefördert werden.

Dazu gehören z.B. das German American Partnership Program GAPP<sup>1</sup> (9 Schulen), die Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ (PASCH)<sup>2</sup> (2 Schulen), Schulpartnerschaften mit Israel/Palästina (4 Schulen) und das Prämien- bzw. Sprachkursprogramm (2 Schulen).

Auch an den EU-Programmen im Schulbereich (Programm für lebenslanges Lernen) nehmen Brandenburger Schulen regelmäßig und erfolgreich teil. Dazu gehören Schulpartnerschaften mit COMENIUS<sup>3</sup> (42 Schulen) und LEONARDO DA VINCI (13 berufsbildende Schulen).

Zur „Internationalisierung“ des Schulalltags tragen auch der Einsatz ausländischer

<sup>1</sup> <http://www.kmk-pad.org/de/schulpartnerschaften/german-american-partnership-program-gapp/>,

<sup>2</sup> <http://www.pasch-net.de>

<sup>3</sup> <http://www.kmk-pad.org/comenius/comenius-schulpartnerschaften/>

Fremdsprachenassistenten (englischsprachige Länder, Frankreich und Polen) sowie die Teilnahme der Lehrkräfte an den vielfältigen Angeboten im Bereich Lehreraustausch und Lehrerfortbildung bei<sup>4</sup>.

### Studienmöglichkeiten im europäischen Ausland

Während des Studiums eröffnen sich zahlreiche Möglichkeiten für ein Auslandsstudium durch Förderung durch verschiedene Organisationen.

- „ERASMUS“: Stellt die Basis zur Europäischen Zusammenarbeit der Hochschulen dar und fördert vor allem die Mobilität von Studierenden und Dozenten (z.B. durch Stipendien und Informationen) sowie den Aufbau thematischer Netze<sup>5</sup>.
- „Grundtvig“: Unterstützt Europäische Kooperationsprojekte und Lernpartnerschaften, sowie die Mobilität zur Fortbildung von Lehrkräften der Erwachsenenbildung und die Schaffung von Kontakt-Netzwerken.
- Am Sokrates-Programm sind aktuell 31 Staaten beteiligt: Die 27 Staaten der Europäischen Union (Belgien, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Lettland, Litauen, Luxemburg, Malta, Niederlande, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, Schweden, Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechien, Ungarn, Vereinigtes Königreich, Zypern), drei der vier EFTA-Länder (Island, Liechtenstein, Norwegen,

allerdings nicht die Schweiz), die Türkei als Beitrittskandidat der EU<sup>6</sup>.

- „MINERVA“: Erforscht neue Methoden des offenen Unterrichts und der Fernlehre<sup>7</sup>.
- „DAAD“: Der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) ist die weltweit größte Förderorganisation für den internationalen Austausch von Studierenden und Wissenschaftlern. Seit seiner Gründung im Jahr 1925 hat der DAAD fast 1,5 Millionen Akademiker im In- und Ausland unterstützt<sup>8</sup>.
- „Flankierende Maßnahmen“: Umfasst das „Marketing“ zu den europäischen Aktionsprogrammen sowie die Förderung der Programme auf lokaler Ebene (durch Material und Informationen).
- „Beobachtung und Innovation“: Zielt auf die Verbesserung der Qualität und Transparenz von Bildungssystemen, die Förderung des Innovationsprozesses im europäischen Bildungswesen durch Informations- und Erfahrungsaustausch sowie die Durchführung von vergleichenden Analysen der europäischen Bildungssysteme und -politiken.
- „Gemeinsame Aktionen“: Fördert Aktionen, die die bereits erwähnten Programme ergänzen und verzahnen.

### Praktikumsmöglichkeiten im Ausland

- Während des Studiums besteht die Möglichkeit, im Ausland an einer deutschen

<sup>4</sup> (<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fremdsprachenassistenten.html>)

<sup>5</sup> <http://eu.daad.de/eu/sokrates/o5353.html>

<sup>6</sup> [http://www.lebenslanges-lernen.eu/grundtvig\\_5.html](http://www.lebenslanges-lernen.eu/grundtvig_5.html)

<sup>7</sup> <http://socrates.um.edu.mt/minerva.html>

<sup>8</sup> <http://www.daad.de>

Auslandsschule ein Praktikum zu absolvieren<sup>9</sup>.

- Darüber hinaus gibt es die Möglichkeit, durch Privatinitiative deutsche Auslandsschulen zu kontaktieren und sich für ein Praktikum formlos zu bewerben.

### Bafög für Auslandsstudium<sup>10</sup>

Deutsche Studierende können für ein Studium im Ausland Ausbildungsförderung erhalten. Auf die Förderung eines Studiums im Ausland besteht - soweit auch die anderen Förderungsvoraussetzungen erfüllt sind - Rechtsanspruch gemäß §5 Bafög, §16 Bafög.

Für Auszubildende, die ihren ständigen Wohnsitz im Inland haben, wird Ausbildungsförderung geleistet für den Besuch einer im Ausland gelegenen Ausbildungsstätte, wenn

- die Ausbildung nach dem Ausbildungsstand förderlich ist und zumindest ein Teil dieser Ausbildung auf die vorgeschriebene oder übliche Ausbildungszeit angerechnet werden kann oder
- im Rahmen der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit einer deutschen und mindestens einer ausländischen Ausbildungsstätte die aufeinander aufbauenden Lehrveranstaltungen einer einheitlichen Ausbildung abwechselnd von den beteiligten deutschen und ausländischen Ausbildungsstätten angeboten werden oder
- eine Ausbildung an einer Ausbildungsstät-

te in einem Mitgliedstaat der Europäischen Union oder in der Schweiz aufgenommen oder fortgesetzt wird und ausreichende Sprachkenntnisse vorhanden sind.

Neben dem Bafög kann seit dem 01.04.2001 ein Bildungskredit für Auslandsaufenthalte beim Bundesverwaltungsamt in Köln beantragt werden. Nähere Informationen erhalten Sie im WWW unter folgenden Adressen:

- [www.bildungskredit.de](http://www.bildungskredit.de)
- [www.bundesverwaltungsamt.de](http://www.bundesverwaltungsamt.de)
- [www.kfw-foerderbank.de](http://www.kfw-foerderbank.de)
- [www.bmbf.de](http://www.bmbf.de)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine internationale Ausrichtung in Brandenburg politisch gewollt wird, dass zahlreiche Initiativen diesbezüglich vorhanden sind und es im Einzelnen darauf ankommt, die Gelegenheit zu ergreifen.

Es lohnt sich!!!

.....



*Dr. Rolf Saeltzer  
Universität Potsdam  
Zentrum für Lehrerbildung  
Abgeordneter des Landesinstituts  
für Lehrerbildung*

<sup>9</sup> <http://www.auslandsschulen.de/>  
[http://www.auslandsschulwesen.de/cln\\_100/Auslandsschulwesen/Home/home-node.html?\\_\\_nnn=true](http://www.auslandsschulwesen.de/cln_100/Auslandsschulwesen/Home/home-node.html?__nnn=true)  
<http://www.bibliothekportal.de/hauptmenue/bibliotheken/bibliotheken-international/aufenthalte-im-ausland/studienbegleitende-praktika/>

<sup>10</sup> [www.bafog.bmbf.de](http://www.bafog.bmbf.de)  
<http://www.das-neue-bafog.de/>  
[www.auslandsbafog.de](http://www.auslandsbafog.de).

# Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer

Zum Ausbau von Sprachkompetenz mit Kiezdeutsch im Unterricht

von Katharina Mayr, Verena Mezger, Kerstin Paul

## 1. Einleitung

Sprachunterricht als Grammatik- und Rechtschreibunterricht wird oft als unbeliebtes Thema angesehen, dem man eine „Hilfsfunktion“ zubilligt, „um Fehler zu vermeiden und kritischer mit Sprache umgehen zu können“ (Kunze 2004:188). Ein typisches Ziel vieler Lehrkräfte ist, dass Schülerinnen und Schüler „über solide muttersprachliche Fähigkeiten“ verfügen sollen (Kunze 2004:298).

*„Guter Unterricht hat dazu zu führen, dass die Kinder automatisieren bestimmte Regeln, die Regeln, die es gibt. [...] für die Ausnahmen habe ich meinen Duden, wenn ich das nicht im Kopf habe“ (Gedanken einer Lehrerin zu dem, was guter Deutschunterricht ist, in: Kunze 2004:314)*

Problematisch sind solche Konzepte von Sprachunterricht spätestens aber dann, wenn Deutsch für die Schülerinnen und Schüler nicht mehr das ist, was Lehrkräfte unter dem Begriff „Muttersprache“ verstehen.

Dass die Klassenräume mehrsprachig sind, wurde schon in den 1970er Jahren erkannt. Die Perspektive, dass Deutschunterricht „Mut-

tersprachunterricht“ ist, wird jedoch auch heute noch häufig vertreten. Für einen nicht zu unterschätzenden Anteil an Schülerinnen und Schülern trifft diese Begriffsbestimmung jedoch nicht zu – in den multiethnischen und multilingualen Stadtteilen wie Berlin-Kreuzberg, Neukölln oder Wedding wird damit die Realität sogar extrem verzerrt. Der Deutschunterricht steht also vor der Herausforderung, den hybriden Identitäten der Schülerinnen und Schüler (vgl. 2.) und der mehrsprachigen Realität in den Klassenzimmern gerecht zu werden, um nicht Unterricht an den Schülerinnen und Schülern vorbei zu gestalten. Durch die sehr heterogenen Sprachbiografien verfügen Schülerinnen und Schüler über ganz unterschiedliche Sprachkompetenzen in Bezug auf die Beherrschung des Standarddeutschen – auch Jugendliche ohne Migrationshintergrund.

Trotz dieser Ausgangslage ist und bleibt die Standardsprache Ideal des Deutschunterrichts und die Normen des Standards sind Orientierungs- und Bewertungsmaßstab. Problematisch ist hierbei jedoch ein Bewertungsraster in „richtig“ und „falsch“, da damit die sprachliche Variation, die in den Klassenräumen beobachtbar ist, nicht angemessen erfasst werden



kann. Eine rein normative Ausrichtung des Deutschunterrichts kann zu sozialer Selektion und Diskriminierung führen.

Die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler dafür, welche Sprachverwendung je nach Kommunikationssituation angemessen ist und das Bewusstmachen von Varietäten ist nicht nur eine sinnvolle Ergänzung, sondern sollte Kern des Sprachunterrichts sein. Die Verwirklichung dieses Ansatzes ist der Bereich „Reflexion über Sprache“, der sich in ähnlicher Formulierung mittlerweile in aktuellen Rahmenlehrplänen findet.

In unserem Beitrag stellen wir ein Konzept vor, wie „Reflexion über Sprache“ im Deutschunterricht realisiert werden kann. Die Idee dabei ist, von verschiedenen Substandardvarietäten ausgehend die Schüler für die Angemessenheit unterschiedlicher Sprachverwendungen zu sensibilisieren.

Übergeordnetes Ziel dabei ist die Entwicklung von Sprachbewusstsein bei den Schülerinnen und Schülern. Dieses Sprachbewusstsein beinhaltet drei Aspekte:

- Wissen über sprachliche Normen und Regeln der Angemessenheit,
- ein differenziertes Konzept von Sprache, das Sprachwandel und Sprachvariation mit einschließt,
- eine reflektierte eigene Position in Bezug auf sprachliche Phänomene und Sprachverwendung.

Was theoretisch sehr einleuchtend klingt, muss auch methodisch-didaktisch adäquat umgesetzt werden – gerade hier liegt vielleicht der Knackpunkt dieses Themas. Sprachbewusstsein auf Schülerseite kann nur in realen

Situationen mit „echten“ Texten und auch nur mit einem Toleranzspielraum auf Lehrerseite für sprachliche Variation herbeigeführt werden. Die Ausrichtung des Unterrichts ist natürlicherweise schüler- und handlungszentriert, d.h., dass die Schülerinnen und Schüler sich der Thematik möglichst selbstständig und selbstorganisiert nähern sollten. Genau hier setzt das didaktische Konzept an, das wir im Folgenden vorstellen wollen.

Unser Vorschlag bewegt sich an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. Die Möglichkeit, vom sprachlichen Repertoire der Schüler auszugehen und verschiedene Sprachvarianten spielerisch-experimentell zu untersuchen und auch zu bewerten, bietet einen Mehrwert im Vergleich zu Schulbüchern, denn hier wird die sprachliche Realität der Schülerinnen und Schüler direkt einbezogen.

Im ersten Teil skizzieren wir kurz die sprachliche Situation Jugendlicher, die in der 2. oder 3. Generation mit Migrationshintergrund in Deutschland leben. Problematisiert wird dabei der Begriff „Deutsch als Zweitsprache“, der die Sprachbiografie dieser Jugendlichen nicht mehr adäquat erfasst. Desweiteren wird die besondere Form von Jugendsprache beschrieben, die von Jugendlichen in multiethnischen urbanen Vierteln entwickelt wird und die wir mit dem Begriff „Kiezdeutsch“ bezeichnen.

Der zweite Teil unseres Textes befasst sich mit didaktisch-methodischen Vorschlägen zur Sprachförderung der beschriebenen Sprechergruppe. Ausgehend von linguistischen Modellen zur Erfassung von sprachlicher Variation in Abhängigkeit von der kommunikativen Situation erläutern wir, wie die Forderungen der

Rahmenlehrpläne nach Kompetenzen im Standarddeutschen und Wissen um Situationsangemessenheit von Sprechstilen verwirklicht werden könnten. Idee dabei ist, Sprachunterricht an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Alltagswelt zu gestalten. Konkret bedeutet das, dass von echten, von den Jugendlichen selbst erhobenen Sprachdaten ausgegangen wird. Davon ausgehend kann produktiv über Sprachvarietäten und deren Beschreibung sowie deren Angemessenheit in Bezug auf Gesprächspartner bzw. Kommunikationssituation gesprochen werden.

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse von Bildungsstandsmessungen wie z.B. der PISA-Studie (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001), die zwar zeigen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund deutliche größere Probleme auf der schriftsprachlichen Ebene haben, aber Handlungsbedarf auch für Jugendliche ohne Migrationshintergrund besteht, wollen wir Ideen und Impulse liefern, wie Sprachunterricht sinnvoll ausgerichtet und realisiert werden kann.

## 2. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Jugendliche der 2. und 3. Generation

### 2.1 Sprachliche Situation

Die in unserem Beitrag vor allem betrachtete Gruppe der Jugendlichen, die in 2. oder 3. Generation mit Migrationshintergrund in Deutschland leben, lässt sich nicht ohne weiteres in die klassischen Schemata der Erwerbsmodelle und -situationen einordnen. Diese Schüler sind von Geburt an mit Deutsch konfrontiert und so lässt sich hier keinesfalls von einem Erwerb des Deutschen als Fremd-

oder gesteuerter Zweitsprache sprechen. Dies würde eine unterrichtliche Situation, ein bewusstes Lernen der Sprache voraussetzen, das in unserem Fall – wenn überhaupt – erst mit Beginn der Schullaufbahn einsetzt.

Auch die Bezeichnung „ungesteuerter Zweitspracherwerb“ trifft die Erwerbssituation nur ungenügend, da Deutsch von Geburt an in der Lebensumwelt der Sprecher präsent ist und so in mehr oder weniger großem Umfang parallel erworben wird, auch als Teil des verbalen Repertoires der Familienmitglieder, auch wenn die eigentliche Familiensprache nicht Deutsch ist. (Einleuchtend scheint hier die Bezeichnung „L1.5“ statt „L2“ für den Status des Spracherwerbs dieser Sprecher (vgl. Pfaff 2009: 217).) Nichtsdestotrotz werden vor allem die Sprachkenntnisse dieser Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Zeit nach PISA und IGLU für das schwache Abschneiden der Bundesrepublik in diesen Studien verantwortlich gemacht (vgl. Stanat 2006). Dass es sich hierbei nicht um eine Unkenntnis des Deutschen „an sich“ handelt, sondern einzelne Varietäten besser oder schlechter beherrscht werden, wird häufig nicht beachtet. Eine treffende Beschreibung der sprachlichen Fähigkeiten ist, dass mehrsprachige Sprecher „kompetent“ [...] in ihrer ‚Gesamtsprachlichkeit‘ sind (Schroeder 2007:11). Die Jugendlichen sind also kompetente Sprecher, jedoch lässt sich mit ihrer Kompetenz nicht jede sprachliche Situation, mit der sie konfrontiert werden, angemessen bewältigen. Exemplarisch soll im folgenden Abschnitt beschrieben werden, wie Jugendliche in multiethnischen Vierteln Berlins und anderer deutscher Städte sprechen. Wir bezeichnen diese sprachlichen Routinen

und Stile als „Kiezdeutsch“ (vgl. Wiese 2006 zu einer Diskussion des Begriffs).

## 2.2 Kiezdeutsch als jugendsprachlicher Multiethnolekt

Dass Jugendliche in Peer-Groups eigene Sprechweisen schaffen und sich durch ihre Sprache von anderen Jugendgruppen und von den Erwachsenen unterscheiden wollen, ist auch in der Öffentlichkeit bekannt und wird zumeist toleriert. Die Sprache Jugendlicher mit Migrationshintergrund in multiethnischen Stadtteilen dagegen ist Stein des Anstoßes.

Was die damalige Ministerpräsidentin von Schleswig-Holstein Heide Simonis 1994 in einer Talkshow über eben diese Sprache gesagt haben soll, ist nur ein besonders wirkungsvolles Beispiel dessen, was ein Tenor der öffentlichen Meinung ist:

*„Und ich sage Ihnen, ich würde immer dazwischen gehen, wenn zwei sich auf der Straße so unterhalten. Ich sage, ihr Arschlöcher, das ist der Anfang vom Ende, so fangen sie an miteinander zu reden.“<sup>1</sup>*

In den Medien werden vor allem stilisierte und verballhornte Versionen dessen transportiert, was sprachliche Realität ist. Solche Stilisierungen, populär durch Komiker wie Erkan und Stefan, vermitteln meist negative Stereotype des aggressiven, ungebildeten Ghetto-Türken (vgl. Androutsopoulos 2000:8f, Auer 2003) und sind vielleicht mitverantwortlich für die soziale Stigmatisierung der authentischen Sprechweisen und damit auch der Sprecher.



Die Bezeichnung „Kanak Sprak“ für diese stilisierten Varianten drückt genau den negativen Kern dieser medialen Repräsentationen aus.

Linguistisch betrachtet sind die sprachlichen Routinen, die solche Jugendgruppen entwickeln, nicht problematisch, sondern aufschlussreich und ein interessanter Teil von Sprachwirklichkeit. Kiezdeutsch wird hier als besondere Form von Jugendsprache gesehen, Jugendsprache mit einem besonders hohen Veränderungs- und Innovationspotential. Denn die Sprecher können auf Ressourcen anderer Sprachen zurückgreifen, um sich abzugrenzen und eine Gruppenidentität zu schaffen. Die Möglichkeit, dass sich neu geschaffene Konstruktionen von solchen Substandardvarianten auch in der Umgangssprache oder im Standarddeutschen durchsetzen, ist ein vielschichtiger, aber möglicher Prozess (vgl. Androutsopoulos 2005:182) und wahrscheinlich ist es gerade die Angst vor dem Sprachwandel „von unten“, der Befürchtungen und Abwehrreaktionen auslöst.

Die Kreativität und das Innovationspotenti-

<sup>1</sup> <http://www.studienbibliothek.org/webarchiv/karoshi/k4/3zaimo.html> (17.10.2009)

al umfassen in Kiezdeutsch alle Ebenen des Sprachsystems. So werden Begriffe aus Herkunftssprachen entlehnt, meist für Anreden, Begrüßungen und Bekräftigungen (z.B. türkisch „lan“ als Anrede, „wallah“ (türkisch-arabisch für „bei Gott“) zur Bekräftigung). Auch syntaktisch und morphologisch sind Abweichungen zur Standard- und Umgangssprache systematisch beschreibbar. So werden Artikel und Präpositionen an redundanten Stellen weggelassen, es werden neue Partikel geschaffen (z.B. „lassma“ für sprecherinklusive Aufforderungen und „musstu“ für Aufforderungen, bei denen der Sprecher sich nicht einbezieht). Insofern findet einerseits sprachliche Innovation statt, um sprachliche Inhalte auf neuen Wegen zu transportieren (vgl. Freywald et al. 2009), andererseits werden Muster, die im Deutschen sowieso schon angelegt sind, erweitert bzw. ausgebaut.<sup>2</sup>

Die linguistische Forschung (besonders Wiese 2006) betont die Systematizität auf sprachstruktureller Ebene sowie die stark identitätsstiftende Wirkung als „We-Code“ (Hinnenkamp 2005) und sozialer Stil (Keim 1997, Dirim/Auer 2004).

Die Sprache Jugendlicher mit Migrationshintergrund ist keine Lernersprache auf dem Weg zum „perfekten Deutsch“, dies macht die soziolinguistische Forschung deutlich. Kiezdeutsch ist Ausdruck von Identität, subkultureller Stil und Mittel zur Abgrenzung von ganz unterschiedlichen Gruppen.

Trotzdem werden die Sprechweisen Jugendlicher mit Migrationshintergrund als soziales

Problem gesehen: Schulischer Erfolg hängt eng mit sprachlichen Kompetenzen zusammen (vgl. Gogolin et al. 2003). Wenn das Repertoire von Jugendlichen nur solche Substandardvarietäten umfasst, sind der Bildungserfolg und die berufliche Zukunft Jugendlicher gefährdet. Hier ist die Schule und insbesondere der Sprachunterricht gefordert, um Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht zu Bildungsverlierern werden zu lassen.

### 3. Die Bedeutung der Schriftsprache: „Standarddeutsch“ und Registervarietäten

#### 3.1 Die Varietät des formalen Registers

Für den Schulerfolg oder -misserfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund kann die jugendsprachliche Varietät also nicht als ausschlaggebender Faktor betrachtet werden. Wichtiger erscheint die Beherrschung der Schriftsprache als „Varietät des formalen Registers“ (Schroeder 2007: 7). Dies betont auch Utz Maas, dessen Modell zur Registerdifferenzierung bei der Betrachtung dieser Situation hilfreich ist:

*Die schulische Förderung des Deutschen ist nicht im Feld einer alltagssprachlichen (mündlichen) Konkurrenz zu anderen Sprachen/sprachlichen Varietäten definiert, sondern auf der Ebene des Sprachausbaus, der an der sprachlichen Varietät ausgerichtet ist, die für die optimale Partizipation am gesellschaftlichen Verkehr gesetzt ist: der deutschen Schriftsprache. (Maas 2005: 101)*

<sup>2</sup> Eine ausführliche Darstellung sprachlicher Neuerungen in Kiezdeutsch findet sich auf [www.kiezdeutsch.de](http://www.kiezdeutsch.de), einem Informationsportal mit Handreichungen für Interessierte und Schulen.

In seinem Modell unterscheidet Maas mit der intimen-informellen, der öffentlich-informellen und der öffentlich-formellen drei Ebenen von sprachlichen Registern, denen dann jeweils unterschiedliche Varietäten des Deutschen zugeordnet werden können.

Dabei steigt der Grad an Schriftsprachlichkeit weiter an, je öffentlicher und formeller die Situation ist.

	<b>informell</b>	<b>formell</b>
<b>öffentlich</b>	Markt, Straße...	gesellschaftliche Institutionen
<b>intim</b>	Familie, Peers...	

Abbildung 1: Registerdifferenzierung nach Maas (2005)



Abbildung 2: Grade der Schriftsprachlichkeit nach Maas (2005)

Mit Hilfe des Modells von Maas lassen sich Unterschiede zwischen sprachlichen Situationen auch für Jugendliche sehr gut verdeutlichen. Kiezdeutsch kann hier als jugendsprachlicher Multiethnolekt dem Intimbereich zugeordnet werden.

Außerdem leistet das Modell noch etwas anderes. Es legitimiert die Verwendung von Kiezdeutsch auf intimer Ebene. Hier hat Kiezdeutsch nämlich seine Berechtigung: einer grundsätzlichen Abwertung und Tabuisierung einer solchen Sprechweise wird abgewehrt. Den Jugendlichen kann so verdeutlicht werden, dass die Angemessenheit von Sprechweisen von der Ebene bzw. Sprachsituation abhängt. Die Verwendung von Kiezdeutsch im

Intimbereich ist zulässig und muss deshalb nicht kritisiert werden.

Auf formeller Ebene muss jedoch auf die Gegebenheiten der Schriftsprache eingegangen und diese müssen den Jugendlichen verdeutlicht werden.

### 3.2 Konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Dass die geforderte Schriftsprachlichkeit nicht nur an graphische Texte gebunden ist und in diesen erwartet wird, macht besonders das Modell von Koch & Oesterreicher (1994) deutlich, das auf die Zusammenhänge zwischen der Konzeption eines Textes und seiner medialen Umsetzung eingeht. Es bietet eine gute,



übersichtliche Möglichkeit, Texte einzuordnen und mit dieser Hilfe Unterschiede und Gemeinsamkeiten anschaulich darzustellen.

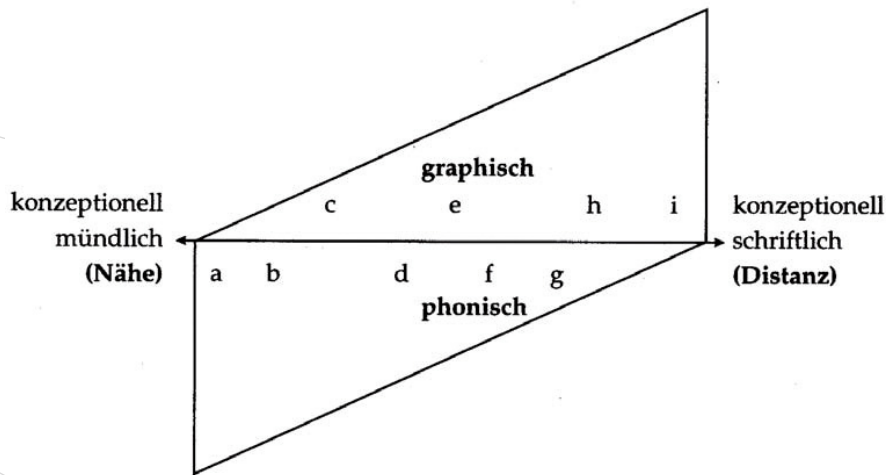


Abbildung 3 : Schematische Anordnung verschiedener Äußerungsformen im Feld medialer und konzeptioneller Mündlichkeit/Schriftlichkeit nach Koch/Oesterreicher (1994). (a = familiäres Gespräch, b = Telefongespräch, c = Privatbrief, d = Vorstellungsgespräch, e = Zeitungsin-terview, f = Predigt, g = wissenschaftlicher Vortrag, h = Leitartikel, i = Gesetzestext)

Koch & Oesterreicher (1994) unterscheiden in diesem Modell zwei unterschiedliche Ebenen: die mediale und die konzeptionelle. Auf der medialen wird zwischen graphischer und phonischer Kodierung unterschieden, auf der zweiten, der konzeptionellen Ebene, wird dann in einem Kontinuum zwischen „mündlich“ und „schriftlich“ gestalteten Äußerungen abgestuft. So sind Kombinationen wie z.B. stark mündlich gestaltete, graphisch kodierte (Chat, SMS, E-Mail...), oder aber auch deutlich schriftlich gestaltete, phonisch kodierte Äußerungen (wissenschaftlicher Vortrag) möglich. Über die konzeptionelle Ebene drückt sich auch die Distanz zwischen den an der Kommunikation beteiligten Personen aus. So wird die konzeptionelle Mündlichkeit auch als „Sprache der Nähe“, die konzeptionelle Schriftlichkeit als „Sprache der Distanz“ bezeichnet (vgl. Koch/

Oesterreicher 1985). Distanz wird dabei vor allem durch das Fehlen eines gemeinsamen Referenzraumes deutlich, was zu stärkerer Elaboriertheit, Planung, Komplexität und Informationsdichte der Äußerung führt.

In diesem Modell kann Kiezdeutsch der „Sprache der Nähe“ zugeordnet werden. Für die Jugendlichen kann somit deutlich gemacht werden, dass ihre Sprechweisen nur einen bestimmten Bereich, der sich sowohl auf die phonische als auch auf die graphische Ebene beziehen kann, abdecken sollte.

#### 4. Didaktische Ansätze zur Sprachförderung

##### 4.1. Pädagogische Grundlagen und Forderungen

Die eben beschriebenen sprachwissenschaftlichen Modelle sind sehr gut geeignet, um die sprachlichen Realitäten zu beschreiben. Sie würden also auch einen Orientierungsmaßstab für Sprachunterricht bilden.

Allerdings fanden die Erkenntnisse, die man aus diesen Modellen ziehen kann, in der schulischen Realität lange Zeit keine Umsetzung.

Seit den 1970ern wurden durch die Arbeiten zur interkulturellen Pädagogik (z.B. Gogoglin 2003, Luchtenberg 1998 und 2005, Oomen-Welke 2000) vor allem für die Grundschule wichtige Schritte hin zu einer Neuorientierung des Deutschunterrichts unternommen. Es fand eine Abkehr vom monokulturellen Selbstverständnis des Deutschunterrichts als „Muttersprachunterricht“ statt. Ein Kernpunkt war die Förderung von interkultureller Akzeptanz bei Schülerinnen und Schülern jedweder Herkunft.

Auch der Ansatz, der sich mittlerweile in den

Rahmenlehrplänen für die Sekundarstufe I und II allgemein durchgesetzt hat, ist vielversprechend: Dass Themen wie „Reflexion über Sprache“ (hier der Begriff aus dem RLP Berlin 2006) in den Rahmenlehrplänen definiert wurden, zeigt ebenso, dass neue sprachdidaktische Ansätze ihren Niederschlag bis in die Verordnungen über Deutschunterricht gefunden haben. Ein funktionaler Deutschunterricht, in dem nicht nur Schriftsprachnormen, sondern Sprachbewusstheit und das Wissen um Situationsangemessenheit ebenso im Fokus stehen, eröffnet Möglichkeiten, der Vielsprachigkeit im Klassenraum gerecht zu werden und die Erkenntnisse aus den oben beschriebenen Modellen einzubeziehen.

Erwähnt sei hier auch das Konzept der „language awareness“ (vgl. für den britischen Raum Harris 2003 sowie Harris/Leung/Rampton 2003), das Schülerinnen und Schülern ein Bewusstsein von der Vielfältigkeit und des Variantenreichtums von Sprache und Sprachen geben und so zur Förderung von Sprachkompetenz auch für standardnahe Varietäten beitragen will. Damit wird auch die Sichtweise einer reinen Defizitorientierung abgelöst und Varietäten und Sprechstile, die vom Standard abweichen, werden nicht als fehlerhaftes Deutsch klassifiziert. Trotzdem kann bei diesem Konzept der schriftliche Standard Ziel des Deutschunterrichts bleiben.

Ein Ziel des Deutschunterrichts, das der Mehrsprachigkeit und den Identitäten der Schülerinnen und Schüler gerecht wird, ist auch der Ansatz des „kommunikativen Deutschunterrichts“ (vgl. z.B. Horstmann 2002, Neuland 2006). Hier ist das Ziel dem Ansatz der „language awareness“ vergleichbar:

die individuelle Kommunikationsfähigkeit statt einer rein normsprachlichen Orientierung steht im Fokus.

Mittlerweile ist also das Ideal des Sprachunterrichts „das Verfügen über Varianten einschließlich der Norm auf allen sprachlichen Ebenen, von der Phonetik, Phonologie und Orthographie über die Grammatik bis hin zu Semantik, Stil und Pragmatik“ (Frentz/Lehmann 2002:6).

Allerdings ist die Verwirklichung dieses Ziels die Hauptschwierigkeit. Die Fragestellung, wie Sprachunterricht konkret realisiert werden kann, um Jugendliche zu kompetenten und reflektierten Sprachverwendern zu machen, ist dabei nicht leicht zu beantworten. Es muss Unterricht sein, der mehr ist als die Vermittlung der Begrifflichkeiten der Grammatik oder von Orthografierregeln.

Dabei sollten zwei Aspekte besonders im Fokus stehen:

1) *Authentizität des Materials*

Es müssen authentische Beispiele solcher Sprachvarietäten angesprochen werden, die die Jugendlichen selbst verwenden bzw. beherrschen. Kiezdeutsch als Sprachstil findet hier also im Deutschunterricht seine Berechtigung neben dialektal gefärbter Umgangssprache sowie standardnahen Textbeispielen.

2) *Angemessenheit der Methode*

Unterricht, der die Förderung von Sprachbewusstheit zum Ziel hat, darf nicht Belehrung sein, sondern muss sich die Methoden der Wissenschaft zu eigen machen, also die „Rekonstruktionsverfahren“ und „Arbeitsweisen, mit denen die Wissenschaftler aufgrund eigener Sprachkenntnisse die Pro-

zesse rekonstruieren, die zu Äußerungen geführt haben“ (Ingendahl 1997:6) zum Vorbild des Sprachunterrichts nehmen.

Der Ansatz, der im nächsten Abschnitt vorgestellt wird, stellt eine Möglichkeit der praktischen Umsetzung dieser Forderung dar.

#### 4.2. Ein Unterrichtsentwurf und erste Erfahrungen

Unser Konzept setzt dort an, wo die Schülerinnen und Schüler stehen. Wir wollen Kiezdeutsch als sprachliche Ressource nutzen und von dort ausgehend den Jugendlichen bewusst machen, dass verschiedene sprachliche Varietäten existieren. Basierend auf diesem Bewusstsein sollen die Jugendlichen dazu befähigt werden, sich im Kontinuum zwischen konzeptionell mündlich und konzeptionell schriftlich sicher und situationsangemessen sprachlich bewegen zu können. Unser Entwurf umfasst zwei Abschnitte, von denen sich der erste mit dem Thema „Sprechen“, der zweite mit dem „Schreiben“ beschäftigt.

Zu Beginn des ersten Abschnitts soll den Jugendlichen zunächst der Zugang zum Thema Sprache erleichtert werden. Deshalb ist eine Ebene Ausgangspunkt, die Jugendliche sicher beherrschen: ein Telefongespräch mit Freunden. Inhaltlich wird dieses fiktive Telefonat

über einen Comic motiviert, der auch den kontextuellen Rahmen für die gesamte Unterrichtseinheit liefern kann.

Aufgabe der Jugendlichen ist es, sich ausgehend von diesem Comic selbst aufzunehmen, z.B. mit Hilfe ihres eigenen Mobiltelefons. Die Jugendlichen befinden sich hier in einem konzeptionell mündlichen Bereich, der sicher von ihnen beherrscht wird, hier fühlen sie sich kompetent.

Mit diesen Aufnahmen kann nun im Unterricht gearbeitet werden. Mögliche Vorgehensweisen wären als nächstes die Verschriftlichung der Aufnahmen, wobei erste Eindrücke, die bei diesem Prozess entstehen, festgehalten werden sollten. Des Weiteren könnte hier ein Austausch über Auffälligkeiten im Vergleich von Mündlichkeit und Schriftlichkeit stattfinden.

Nun könnten weitere Aufnahmen in anderen Gesprächssituationen desselben Kontextes folgen, wie z.B. die Kartenreservierung beim Kino. Die Bestellung von Kinokarten fordert einen anderen sprachlichen Anspruch im Vergleich zum Telefonat mit einem Freund. Hier bewegen sich die Jugendlichen im öffentlichen Raum und ihnen soll bewusst werden, dass hier ein anderes sprachliches Register vorliegt. Auch diese Aufnahmen sollten dann verschriftet werden, um sie so mit den ersten Aufnahmen vergleichen zu können. Das erste Zwischenziel sollte sein: „Situativ angemessen sprechen!“.

Anschließend würde nun das Verfassen schriftlicher Texte im selben Kontext folgen.

An erster Stelle steht wieder eine informelle Situation auf intimer Ebene: eine E-Mail an den Freund /die Freundin. Auf dieser Ebene



Abbildung 4: Registerdifferenzierung nach Maas (2005)

kennen sich die Schülerinnen und Schüler wieder aus, hier sind sie sicher. Auf diesen Abschnitt folgt der letzte Schritt, der sich auf den höchsten Grad an konzeptioneller Schriftlichkeit bezieht: ein schriftlicher Bericht bei der Polizei, in dem die Jugendlichen die Geschehnisse zu Protokoll geben müssen, da die Kinokartenverlosung ein Betrug war. Das Ziel dieser Sequenz sollte lauten: „Situativ angemessen schreiben!“.

Durch die gesamte Unterrichtssequenz wird den Jugendlichen die Möglichkeit gegeben, ein Bewusstsein für verschiedene Kommunikationssituationen und Gesprächspartner zu entwickeln und die Fähigkeit zu entfalten, sich in verschiedenen Situationen angemessen zu äußern. Die Schülerinnen und Schüler sind nun sensibilisiert dafür, dass sich der Grad an Schriftlichkeit, der erwartet wird, erhöht, je formeller und öffentlicher die Situation ist.

In der folgenden Grafik werden die realisierten Kommunikationssituationen im Modell von Koch & Oesterreicher (1994) verdeutlicht. Auch im Modell von Maas (2005) werden alle

möglichen Kommunikationssituationen verwirklicht:

	informell	formell
öffentlich	Kinokartenbestellung	Bericht Polizei
intim	Telefonat mit Freund/ E-Mail an Freund	

Abbildung 6: Anwendung des Konzepts auf Maas (2005)

Wir haben diesen Ansatz in einer Projektwoche an einer Oberschule in Berlin-Kreuzberg erprobt. Das Thema „Kiezdeutsch“ war ein Angebot innerhalb der 9. Jahrgangsstufe. Wir sind dabei so vorgegangen, dass wir zunächst Aufnahmen von uns selbst, die die im Comic dargestellte Situation wiedergeben, vorgespielt haben. Durch diese beispielhafte Eigenaufnahme konnten wir die Hemmschwelle der Schülerinnen und Schüler herabsetzen. Sie konnten sehen, dass auch „Autoritätspersonen“ in einer solchen intimen Situation anders – umgangssprachlich – sprechen. Anschließend waren dann die Schülerinnen und Schüler an der Reihe. Sie haben Eigenaufnahmen auch von sich angefertigt und darüber reflektiert.

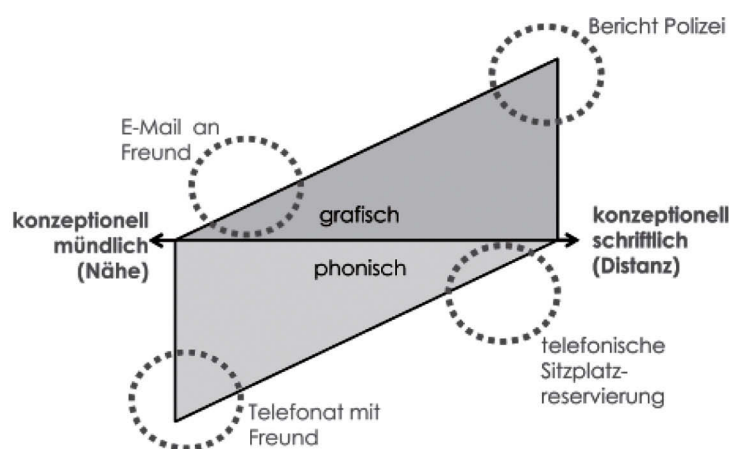


Abbildung 5: Anwendung des Konzepts auf Koch/Oesterreicher (1994)

Schon dies war sehr produktiv in Bezug auf ihre Selbstwahrnehmung und ihr Selbstbewusstsein.

Im nächsten Schritt galt es herauszufinden, wie andere Personen, sowohl Fremde als auch Personen des schulischen Umfeldes, Kiezdeutsch wahrnehmen und bewerten.

Die Erkenntnisse, die die Jugendlichen während der Projekttagge erlangt haben, stellten sie in ganz unterschiedlicher Form, als Film, Radiobeitrag, Bildershow und Powerpoint-Präsentation, am letzten Tag ihren Mitschülerinnen und Mitschülern vor.

Eines der wichtigsten Ergebnisse des gesamten Projekts war, dass die Schülerinnen und Schüler ein Selbstbewusstsein für ihre sprachliche Kompetenz entwickelt haben. Es war für einige Schülerinnen und Schüler eine ganz neue Erfahrung, dass ihre Sprechweise im Mittelpunkt des Interesses stand, ohne abgewertet oder als „falsch“ und „unangemessen“ klassifiziert zu werden. Daraus resultierte eine beobachtbare Motivation, mit und an Sprache zu arbeiten.

## 5. Fazit

Die Beherrschung des Standarddeutschen, des schriftsprachlichen Deutsch, ist wesentlich für die Jugendlichen in Bezug auf ihren Bildungserfolg, ihren Berufseinstieg und beruflichen Werdegang und nicht zuletzt für ihre Teilhabe an der Gesellschaft. Standarddeutsch sollte zu ihrem sprachlichen Repertoire gehören und sicher beherrscht werden.

Nicht die Beherrschung von Kiezdeutsch an sich führt zum Scheitern, sondern das Nichtbeherrschen des Standards.

Jedoch sollte dabei immer berücksichtigt wer-

den, dass das Standarddeutsch nur einen Teil der deutschen Sprache ausmacht: Das Deutsche umfasst eine Vielzahl von Dialekten, Varietäten und Stilen. Auch Jugendsprachen und Einflüsse von anderen Sprachen gehören dazu und bereichern die Sprache. Das Bewusstmachen dieser sprachlichen Vielfalt sollte ein zentraler Punkt des Sprachunterrichts sein. Ansätze zur Realisierung dessen finden sich theoretisch in den Modellen des kommunikativen Deutschunterrichts sowie im Konzept der ‚language awareness‘ und sollten Eingang in die schulische Realität finden.

Der Sprachunterricht muss dabei so ausgerichtet sein, dass nicht nur Belehrung und die Vermittlung von Regeln Inhalte sind, sondern dass Schülerinnen und Schüler selbstentdeckend verschiedene Sprachebenen ergründen sowie die Angemessenheit verschiedener Stilebenen in Abhängigkeit von der kommunikativen Situation austesten.

Dies kann nur geschehen, wenn das Material authentisch ist und einen Bezug zu den Schülerinnen und Schülern hat – Eigenaufnahmen sind deshalb Texten aus Schulbüchern vorzuziehen.

Sensibilisiert für die Diversität von Sprache sind Schülerinnen und Schüler fähig, sich immer sicherer im Kontinuum zwischen konzeptionell mündlich und konzeptionell schriftlich zu bewegen. Dabei gilt: je formeller und öffentlicher die Situation, desto höher der Grad an Schriftlichkeit, der erwartet wird.

Ein sprachlich kompetenter Jugendlicher, der sich der Gesprächssituation und dem jeweiligen Gesprächspartner entsprechend angemessen äußern kann, ist das Ziel, das sich der Deutschunterricht setzen sollte.

In Bezug auf eine angemessene methodisch-didaktische Realisierung dieses Ziels haben wir ein Konzept vorgestellt, das sprachwissenschaftliche Untersuchungsmethoden als Weg zur Erkenntnis von Sprachvariation macht. Das in den Rahmenlehrplänen der Sekundarstufe I und II formulierte Thema „Reflexion über Sprache“ bekommt so eine konkrete Gestalt. Wenn Jugendliche mit eigenen Sprachdaten arbeiten und experimentieren, wird ihnen von innen heraus klar, wie sie Sprechweisen kommunikativen Anforderungen anpassen können – sie erkennen viel deutlicher, was die Unterschiede zwischen konzeptionell schriftlicher und mündlicher Kommunikation sind. Auch die Einbeziehung dessen, was andere Menschen über bestimmte Sprachstile denken, eröffnet eine für Jugendliche sinnvolle Ebene des Diskurses. Sprachideologien, Stereotype und Mechanismen sozialer Diskriminierung können nachgespürt werden und auch selbstreflexiv durchschaut werden. Bei der Realisierung dieser Idee hat sich gezeigt, wie motivierend es für Schülerinnen und Schüler war, zu Erforschern ihrer multiethnischen Jugendsprache zu werden, sowohl in Bezug auf deren sprachliche Besonderheiten als auch auf die Bewertung von außen. Sprachunterricht wurde, das wurde während des Projekts deutlich, zum ersten Mal nicht aus einer stark normorientierten, restriktiven Perspektive durchgeführt. Die Schülerinnen und Schüler haben erkannt, dass Sprache mehr ist als Strafarbeit. Dass Sprache Wirkung hat und dass Spracharbeit und das Entdecken von sprachlichen Regeln auch Freude bereiten kann, wurde sogar für die Zuschauer während der Ergebnispräsentation am Ende der Pro-

jektwoche deutlich.

Genau dies macht offensichtlich, dass Sprachunterricht nicht an der sprachlichen Realität von Jugendlichen vorbei gestaltet werden darf. Anstelle des Verweises auf die schlechten Pisa-Ergebnisse von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sollte der Fokus auf der thematischen und methodischen Ausrichtung des Deutschunterrichts liegen. Dies betrifft Deutschunterricht für alle Schülerinnen und Schüler. Vielleicht ist das Zitat von Konfuzius eine gute Zusammenfassung dessen, was Inhalt und Ziel unseres Konzepts ist:

*Erkläre es mir und ich werde es vergessen.  
Zeige es mir und ich werde mich erinnern.  
Lass es mich selber tun und ich werde es verstehen.*



*Katharina Mayr  
Universität Potsdam  
Humanwissenschaftliche  
Fakultät  
Institut für Linguistik,  
Sonderbereich Informations-  
strukturen*



*Verena Mezger  
Universität Potsdam  
Philosophische Fakultät  
Institut für Germanistik,  
Deutsch als Fremdsprache*



*Kerstin Paul  
Universität Potsdam  
Philosophische Fakultät  
Institut für Germanistik  
Deutsche Sprache der Gegen-  
wart*

## Literatur

- Androutsopoulos, Jannis (2000): From the streets to the screens and back again. On the mediated diffusion of ethnolectal patterns in contemporary German. Paper presented at the ICLaVE I Conference, Barcelona June 29, 2000 (IdS Mannheim).
- Androutsopoulos, Jannis (2005). "... und jetzt gehe ich chillen": Jugend- und Szenesprachen als lexikalische Erneuerungsquellen des Standards. In: Eichinger, Ludwig M./Kallmeyer, Werner (Hgg.): Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Berlin/New York: de Gruyter, 171-206.
- Auer, Peter (2003): 'Türkenslang': Ein jugendsprachlicher Ethnolect des Deutschen und seine Transformationen. In: Häcki Buhofer, Annelies (Hg.): Spracherwerb und Lebensalter. Tübingen: Francke, 255-264.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich.
- Dirim, Inci & Auer, Peter (2004): Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehungen zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland. Berlin: de Gruyter.
- Frentz, Hartmut & Lehmann, Christian (2002): Der gymnasiale Lernbereich ‚Reflexion über Sprache‘ und das Hochschulzugangsniveau für sprachliche Fähigkeiten. In: ASSIDUE. Erfurt.
- Freywald, Ulrike & Katharina Mayr & Tiner Özçelik & Heike Wiese (2009 eingereicht): Kiezdeutsch as a multiethnolect. In: Friederike Kern & Margret Selting (Hgg.): Pan-ethnic Styles of Speaking in European Metropolitan Cities.
- Gogolin, Ingrid (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten. Bonn: BLK. [URL <http://www.blk-bonn.de/papers/heft107.pdf> (1.9.08)]
- Harris, Roxy (2003). Language and New Ethnicities – Multilingual Youth and Diaspora. In: Working Papers in Urban Language & Literacies, 22.
- Harris, Roxy; Leung, Constant & Rampton, Ben (2002): Globalization, diaspora and language education in England. In: Block, David & Cameron, Deborah (Hgg.): Globalization and language teaching. London: Routledge, 29-46.
- Horstmann, Susanne (2002): SchülerInnen als Experten: Mehrsprachigkeit als Ressource im Lernbereich Sprachreflexion nutzen. In: Der Deutschunterricht 3, 79-83.
- Ingendahl, Werner (1997): Sprachreflexion statt Grammatikunterricht. In: Wirkendes Wort 2, 272-291. Zitiert nach E-Ressource, [URL <http://edocs.ub.uni-frankfurt.de/volltexte/2008/11373/> (15.11.2009)]
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36, 15-43
- Koch, Peter & Oesterreicher Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut & Ludwig, Otto (Hgg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 1. Halbband. Berlin. S. 587-604.
- Kunze, Ingrid (2004): Konzepte von Deutschunterricht: Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag.
- Luchtenberg, Sigrid (1998): Möglichkeiten und Grenzen von Language Awareness zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im (Deutsch)-Unterricht. In: Kuhs, Katharina & Steinig, Wolfgang (Hgg.) Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft. Freiburg/B: Fillibach, 137-156.
- Luchtenberg, Sigrid (2005): Multicultural Education. Challenges and Responses. In: JSSE 1, [http://www.jsse.org/2005-1/education\\_luchtenberg.htm](http://www.jsse.org/2005-1/education_luchtenberg.htm).
- Maas, Utz (2005): Sprache und Sprachen in der Migration im Einwanderungsland Deutschland. In: IMIS Beiträge 26, 89-133
- Neuland, Eva (2006). Jugendsprachen – Was man über sie und was man an ihnen lernen kann. In: Neuland, Eva (Hg.), Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt/M.: Lang, 223-241.
- Oomen-Welke, Ingelore (2000): Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. [URL: <http://jaling.ecml.at/pdfdocs/articles/IOLfacing.pdf>, 17.10.2009]
- Pfaff, Carol (2009): Parallel assessment of oral and written text production of multilinguals. In: Ahrenholz, Bernd (Hrsg.): Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Förderung. Freiburg/B.: Fillibach, 213-234.
- Reich, Hans H. (2000): Deutsch: Sprache. In: Reich, Hans H.; Holzbrecher, Alfred & Roth, Hans Joachim (Hgg.) : Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich, 235-256.
- Schroeder, Christoph. 2007. Sprache und Integration. In: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte 22-23 (Themenheft „Integration“), 6-12.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hgg.) (2006): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7-10. Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium. Berlin: Wissenschaft und Technik.
- Wiese, Heike (2006): „Ich mach dich Messer“: Grammatische Produktivität in Kiez-Sprache ("Kanak Sprach"). In: Linguistische Berichte 207, 245-273.
- Stanat, Petra. (2006). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In: Baumert, Jürgen & Stanat, Petra & Watermann, Rainer (Hgg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 189-219.



# Muttersprachliche Kompetenzen entwickeln

Studierende der Romanistik im Ausland

von Gerda Haßler

Immer wieder hört man das Argument, dass Bachelorstudiengänge nicht dazu geeignet seien, im Ausland zu studieren und Studienleistungen anerkennen zu lassen. Den Gegenbeweis erbringen jährlich etwa 110 Studierende des Instituts für Romanistik, die einen Teil ihres Bachelorstudiengangs an einer der 50 europäischen Universitäten absolvieren, mit denen das Institut für Romanistik Erasmusverträge unterhält. Gleich, ob sie im altherwürdigen Gebäude der Universität Valladolid, im hochmodernen Bau der Universität Pau, an der Universität Palermo oder an einer der anderen Universitäten studieren, jeder Studierende erhält ein Learning Agreement, nach dem er seine Lehrveranstaltungen besucht und am Leistungserfassungsprozess teilnimmt. Zu den Erasmuspartnern des Instituts für Romanistik gehören Universitäten in Frankreich, Spanien, Italien, Portugal und Belgien, aber auch in Großbritannien, Finnland und Polen.

Etwa ein Viertel aller Leistungen, die Studierende der Studiengänge Französisch, Spanisch und Italienisch in ihrem Bachelorstudium erbringen, kommen aus dem Ausland und wer-



Abbildung 1: Universität Valladolid



Abbildung 2: Universität Pau



Abbildung 3: Universität Palermo

den in Potsdam anerkannt. Die Erasmusplätze sind seit der Einführung des Bachelorstudiums sogar mehr nachgefragt, da den Studierenden die Anerkennung der Leistungen transparenter geworden ist und die oft sehr langen Prüfungsvorbereitungszeiten wegfallen.

Was ist der Gewinn des Auslandsstudiums für die Studierenden? Natürlich steht für viele die Vervollkommnung ihrer sprachpraktischen Fertigkeiten im Vordergrund. Dafür muss man berücksichtigen, dass viele Studienanfänger des Instituts für Romanistik bei Aufnahme ihres Studiums die zu studierende Fremdsprache noch nicht oder sehr wenig beherrschen, nach Abschluss des Bachelorstudiums aber das Sprachniveau C<sub>1</sub> des europäischen Referenzrahmens erreicht haben sollen und dieses auch tatsächlich erreichen. Damit können sie ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Sie können sich spontan und fließend ausdrücken ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Sie können sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden. Die Befähigung zu diesem wirksamen und flexiblen Gebrauch einer Fremdsprache gelingt am besten in einer Umgebung, in der man sie auch im Alltag verwendet. Das heißt jedoch nicht, dass die Studierenden ohne ausreichende Sprachkenntnisse einfach zu einem ungesteuerten Spracherwerb ins Ausland geschickt werden könnten. Einzelne Beispiele, in denen Studierende gerade erst einmal das Propädeutikum I abgeschlossen hatten und dann im Ausland studierten, be-

legen, dass solche Auslandsaufenthalte nicht den gewünschten Effekt bringen. Die ungenügende und fehlerhafte Sprachbeherrschung stabilisiert sich in solchen Fällen in der fremdsprachigen Umgebung, und zum Verfolgen wissenschaftlicher Lehrveranstaltungen sind solche Studierende häufig nicht in der Lage. Wir empfehlen daher unseren Studierenden, erst mit ausreichenden Sprachkenntnissen, die sie am Sprachzentrum der Universität Potsdam erwerben, zu einem Aufenthalt ins Ausland zu gehen. Vor allem müssen sie vorher befähigt werden, aus dem fremdsprachigen Input, den sie im Ausland erhalten, das Beste für die Entwicklung der eigenen sprachlichen Kompetenz zu machen.

Doch vor allem sollen die Studierenden vom Angebot der Gastuniversitäten zur Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaft profitieren. Sie finden eine weit breitere Palette an Lehrveranstaltungen als in Potsdam vor, die sich an ein muttersprachliches Publikum wendet und der Spezifik der jeweiligen Studiengänge angepasst ist. Zu Beginn haben die Studierenden gleich mehrere Probleme zu lösen: Welche Inhalte der angebotenen Lehrveranstaltungen entsprechen den Anforderungen in Potsdam? Wie kann ich mir die von dem Dozenten vorausgesetzten Kenntnisse aneignen und wie kann ich meine in Potsdam erworbenen Kenntnisse einbringen? Wie werde ich es schaffen, vor einer Gruppe von Studierenden Vorträge in der Fremdsprache zu halten und im Seminar sinnvoll mitzuarbeiten? Die meisten Studierenden bewältigen die Lösung dieser Probleme nach den ersten vier bis sechs Wochen und merken dann, dass

es sogar ein Vorteil ist, wenn Sie über Erfahrungen in einem anderen Hochschulsystem verfügen. Auch nach ihrer Rückkehr wirkt sich die Vergleichskompetenz der Studierenden, die sowohl eine deutsche als auch eine ausländische Universität kennen, positiv aus. Sie haben verstanden, dass in bestimmten Lehrveranstaltungen geforderte Methodenstringenz berechtigt ist, für das Erreichen anderer Ziele jedoch auch andere Methoden sinnvoll sein können.

Natürlich lassen wir unsere Studierenden nicht mit der Wahl der Lehrveranstaltungen allein und helfen ihnen auch bei der Lösung ihrer Probleme. Dafür wurde ein Forum für die Erasmusstudierenden in Moodle eingerichtet, in dem sie ihre Fragen stellen können, aber auch über Erfahrungen berichten, die für andere wichtig sein können. Besonders zu Beginn des Semesters wird dieses Erasmusforum häufig für Fragen zur Kurswahl genutzt. Die Studierenden erlangen jedoch zunehmend die Fähigkeit, die Inhalte der Lehrveranstaltungen an der Gastuniversität den Modulen in Potsdam zuzuordnen.

Voraussetzung dafür ist natürlich eine entsprechende Gestaltung der Ordnung für das Studium, nach der die im Ausland erworbenen Leistungen übernommen und angerechnet werden können. Der kumulative Erwerb von Noten ist dafür eine zwingende Voraussetzung. Natürlich stimmen die Module unserer Ordnungen nicht mit denen von 50 ausländischen Universitäten überein. Auch an diesen Universitäten erwirbt man jedoch Leistungen nach entsprechenden Lehrveranstaltungen und

kann sie dann auf das Studium in Potsdam übertragen. Bei der Gestaltung der Inhalte haben wir uns an den an den europäischen Universitäten für vergleichbare Fächer gegebenen Standards orientiert. Es ist z.B. selbstverständlich, dass Studierende Leistungen zur Literaturgeschichte bis zum 18. Jahrhundert und zur literarischen Textanalyse, zur Grammatik und zur Varietätenlinguistik erwerben können. Diese Leistungen können problemlos in die Potsdamer Module integriert werden.

Die Anerkennung der Leistungen von 110 Studierenden, zu denen jährlich noch etwa 20, die ein Studium in Lateinamerika absolviert haben, hinzukommen, ist natürlich ein erheblicher Verwaltungsaufwand, den wir durch das Bereitstellen entsprechender Formulare im Internet minimieren.

Auch die Kontakte zu den Partneruniversitäten regeln sich nicht von selbst. Wir haben in Potsdam das Glück, dass eine enge Kooperation zwischen dem Institut und dem Akademischen Auslandsamt besteht. An Universitäten, wo dies nicht der Fall ist, treten mitunter absurde Situationen auf. Studierende werden an einer spanischen Universität nicht in Kurse der Hispanistik gelassen, weil das Erasmusabkommen mit einem Philosophen oder einem Germanisten geschlossen wurde. Umgekehrt kommen mitunter Studierende aus ausländischen Universitäten nach Potsdam und bringen ein Learning Agreement mit, in dem die Titel der Kurse der Heimatuniversität stehen. Austausch setzt hinreichende Flexibilität voraus, die das geforderte Niveau strikt einhalten muss, jedoch bei der Zuordnung konkreter

Inhalte nach dem Prinzip des Exemplarischen vorgehen muss.

Die Bachelorstudierenden für das Lehramt nehmen genauso wie die anderen Zweifach-Bachelor an den Auslandsaufenthalten teil und erbringen regelmäßig ihre Leistungen. Die Auslandsaufenthalte sind für einen Fremdsprachenlehrer essentiell. Ohne sie wird er keine annähernd muttersprachliche Kompetenz erreichen. Wir erwarten von angehenden Fremdsprachenlehrern nach dem Abschluss des Masters das Niveau C2 nach dem europäischen Referenzrahmen, das sich der Sprachbeherrschung eines Muttersprachlers annähert, somit sehr hoch ist und auch in der beruflichen Praxis nicht als einmal erreicht und immer geltend betrachtet werden kann. Wir fordern unsere Studierenden kontinuierlich zu Auslandsaufenthalten auf und die meisten nutzen diese auch sehr früh im Studium, weil sie sich von ihnen bessere Voraussetzungen durch höhere und natürlichere Sprachkompetenz erwarten. Allerdings ist ein Auslandsaufenthalt in einer frühen Phase des Studiums nicht immer das Produktivste zum Kennenlernen des anderen Hochschulsystems und zum Erwerb fachspezifischer Kenntnisse. Im Master haben es bisher nur die Besten geschafft, einen Studienaufenthalt an einer ausländischen Universität ohne Verlängerung des Studiums zu integrieren. Um mehr Auslandsstudium im Master of Education zu ermöglichen, müssten auch die Erziehungswissenschaften und andere Fächer bereit sein, Leistungen anzuerkennen, was bisher nicht durchgängig der Fall ist. Die am Beispiel ausländischer Studierender in Potsdam, die mit

Titeln von Lehrveranstaltungen kommen und diese bei uns vorzufinden wünschen, sichtbar gewordene Inflexibilität scheint auch in Potsdam noch weit verbreitet zu sein. Natürlich ist der Inhalt der Lehrangebote an anderen Universitäten anders als bei uns, er ist aber nicht weniger geeignet, entsprechende Kompetenzen bei den Studierenden zu entwickeln. Die Definition der Kompetenzen der Studierenden in den Bachelor- und Masterordnungen sollte die Möglichkeit der Zuordnung von Leistungen berücksichtigen, die an ausländischen Universitäten erbracht wurden.

Eine Möglichkeit von Studien im Ausland in der Masterphase wäre auch das Absolvieren der Praxisstudien über vier Monate unter Betreuung einer ausländischen Universität oder einer anderen Lehrer bildenden Einrichtung. Auch hierbei sollte man sich darauf verlassen, dass Erziehungswissenschaftler und Fachdidaktiker im Ausland über die Fähigkeiten verfügen, unsere Studierenden entsprechend zu betreuen und dass das Ergebnis mindestens gleichwertig ist, auch wenn Formen und Inhalte differieren können. Ein Student oder eine Studentin muss beim Absolvieren des Praktikums im Ausland in der Regel mehr Unterricht erteilen, an mehr Auswertungen und Seminaren teilnehmen als beim Praktikum in Brandenburg, das zudem für Lehrer des Französischen und Spanischen schwer zu organisieren ist. Im Ausland absolvierte Praktika führen zu einem erheblichen Persönlichkeitsgewinn und die Möglichkeiten, die über die Kommunikation über elektronische Medien bestehen, erlauben jederzeit eine Rückkopplung zu den Studierenden und eine Betreuung

auch während eines Praktikums an entfernten Orten.

Den Kontakt zu den Studierenden an den ausländischen Universitäten zu halten, ist generell in allen Studienabschnitten notwendig. Wie wichtig dieser Kontakt ist, zeigte sich insbesondere während der Streiks im französischen Bildungswesen im Studienjahr 2008/2009, in dem der akademische Betrieb an vielen Universitäten sehr stark gestört war. Studierende und Lehrende wurden nicht selten daran gehindert, in ihre Lehrveranstaltungsräume zu gehen und lange blieb es unklar, wie Leistungsnachweise erworben werden können, wenn über Monate kein Unterricht stattfand. Dieser Streik richtete sich gegen Auswüchse des Bologna-Prozesses in Frankreich, der auch zum Anlass für eine starke Reglementierung der Dozenten und eine Veränderung der Stellenstruktur genommen wurde. Unsere Studierenden verfolgten diese Vorgänge mit regem Interesse und konnten es in den meisten Fällen dennoch schaffen, Leistungen zu erbringen.

Die sinnvolle Integration von Studienabschnitten im Ausland erfordert auch, die Studierenden auf die Unterschiedlichkeit der Hochschulsysteme und damit auch die Unterschiedlichkeit der zu bewältigenden Anforderungen einzustellen. Forschendes Lehren ist in vielen europäischen Ländern der Masterphase vorbehalten. Im Bachelor werden dagegen Grundlagen des Wissens und Könnens gelegt, auf die im weiteren Studium aufgebaut werden kann. Gerade eine Synthese aus einem stark Wissen vermittelnden Studium im Ausland und aus darauf aufbauendem forschendem Studieren kann zu produktiven Ergebnissen führen.



Prof. Dr. Gerda Haßler  
Universität Potsdam  
Philosophische Fakultät  
Institut für Romanistik,  
Linguistik u.  
angewandte  
Sprachwissenschaft



Abbildung 4: Streiks im französischen Bildungswesen im Studienjahr 2008/2009

# Sprachbarrieren überwinden

Per Erasmus nach Grenoble

von Anne Wartgenstedt

Im Zuge meines Lehramtstudiums an der Universität Potsdam bin ich oftmals an meine sprachlichen Grenzen gestoßen. Nach dem Abitur war mir relativ schnell klar, dass ich mich mit den Sprachen Englisch und Französisch auch weiterführend beschäftigen will und so entschied ich mich für das Lehrangebot in Potsdam. Das Niveau vieler Erststudenten übertraf jedoch bereits bei weitem meinen Wortschatz und Kenntnisstand - besonders in Französisch hatte ich Schwierigkeiten, mich zu äußern oder Texte zu erschließen. Nach einem Sprachtest wurde ich in die Propädeutikkurse eingestuft, in denen man grundlegendes Sprachwissen noch einmal wiederholte. Ich hatte gehofft, während des Studiums diese Lücken aufbessern zu können, jedoch gaben mir einige Dozenten bereits am Anfang zu verstehen, dass ich mich eher dazu entschließen sollte, das Fach zu wechseln, weil ich mit den damaligen Fähigkeiten mein Studium nicht hätte abschließen können. Da für mich ein Abbruch des Studiums aber außer Frage stand und ich vor den Dozenten nicht kapitulieren wollte, entschied ich mich selbst, im Sommersemester 2005 für das folgende Wintersemester mit einer Kommilitonin nach Frankreich

zu gehen. Durch das Erasmus-Programm erhielten wir die Zusage für zwei Studienplätze an der Stendhal Université in Grenoble.

Die Kurse, die ich dort besuchte, waren lehrreich und halfen mir, die Angst vor dem Sprechen zu nehmen. Aber durch den ständigen Kontakt zu meiner deutschsprachigen Freundin erweiterte sich mein französischer Wortschatz nur mäßig. Darüber hinaus warfen uns viele negative Erfahrungen (Brände in den Vororten, Einbruch, Straßenschlacht etc.) zurück, so dass wir uns nur schwer auf den Alltag dort einlassen konnten, was ebenso dazu führte, dass man Aufeinandertreffen mit Einheimischen vermied und eher den Kontakt zu internationalen Mitstudenten suchte – oftmals wurde dann auch nur Englisch gesprochen. Dennoch überlegte ich vor meiner endgültigen Abreise, das volle Erasmusjahr in Anspruch zu nehmen und bis September 2006 zu verlängern, da ich mich zwingen wollte dort auch allein zurecht zu kommen. Allerdings rückte in Potsdam der Termin für den letzten Zwischenprüfungszeitraum (mit Abschluss Staatsexamen) immer näher, so dass ich gezwungen war zurückzukehren, um meine letzten Kurse im



Grundstudium zu belegen. Da ich in Grenoble für einige Kurse Noten erhalten hatte, konnte ich diese an meiner Heimatuniversität anrechnen lassen, was eine große Entlastung war, da ich mich vor dem Aufenthalt ja noch in den Propädeutikumkursen befand. Ohne deren Anrechnung wäre ich völlig überlastet gewesen, um dennoch alles fristgemäß zu schaffen. Die erste Zwischenprüfung absolvierte ich in Englisch bereits im Sommersemester 2006, um dann im darauffolgenden Wintersemester die Zwischenprüfung in Französisch absolvieren zu können. Beide Prüfungen konnte ich erfolgreich abschließen.

In den Hauptseminaren wurde mir jedoch bewusst, dass ich noch immer nicht sicher im Umgang mit der französischen Sprache war und deshalb entschied ich mich erneut für einen Auslandsaufenthalt. Da ich aber das Erasmusstipendium nicht mehr in Anspruch nehmen konnte – das Erasmusstipendium gilt leider nur für den maximalen Zeitraum eines Jahres – suchte ich nach weiteren Angeboten. So meldete ich mich im Internet auf einer Au-Pair-Seite an und wählte dort als Aufenthaltsdauer drei Monate, da ich an der Universität Potsdam so wenig wie möglich verpassen wollte. Viele Familien nahmen per E-Mail oder Telefon Kontakt zu mir auf. Ich entschied mich für eine Familie aus Strasbourg, deren Profil mir am besten gefiel. Das damalige Au-Pair versicherte mir, dass ich dort an einer Grundschule in meiner Muttersprache unterrichten könne. Im Zuge meines Studiums bot sich dieses Angebot geradezu an und ich sagte für vier Monate zu. Die Familie gab mir die nötige Unterstützung und half mir, meine Sprach-

barrieren zu durchbrechen, so dass ich noch einen Monat verlängerte.

Jetzt, zurück in Potsdam, habe ich zum ersten Mal das Gefühl, dass ich die französische Sprache verstehe. Zudem habe ich während meiner Zeit im Elsass französisch leben gelernt, denn die Kultur, das Schulsystem und das französische Miteinander blieben mir bis zu diesem Zeitpunkt immer relativ fremd. Auch sprachlich bin ich in der kurzen Zeit gewachsen und fühle mich gefestigt und sicherer im Umgang mit der Fremdsprache.

Viele Studiengänge in Deutschland verpflichten die Studenten zu einem Auslandsaufenthalt; für das Lehramtstudium ist dies jedoch nicht vorgegeben. Betrachte ich rückblickend mein Studium, so muss ich feststellen, dass die Sprachausbildung nicht ausreicht, um später selbst einmal sicher Sprachen zu vermitteln. Ein zukünftiger Lehrer sollte entweder durch ein Auslandsstudium, einen Au-pair-Aufenthalt oder eine Teaching-Assistant-Stelle die für die Vermittlung der Fremdsprache notwendige Sicherheit und Authentizität erwerben, denn im Schulalltag kann dies nur eine Bereicherung sein und für das eigene Leben eine prägende Erfahrung.



.....  
*Anne Wartgenstedt  
Universität Potsdam  
Lehramtstudium Gymnasium  
Englisch/ Französisch*



# Grundlagen der Forschungsmethodologie als Studieninhalt

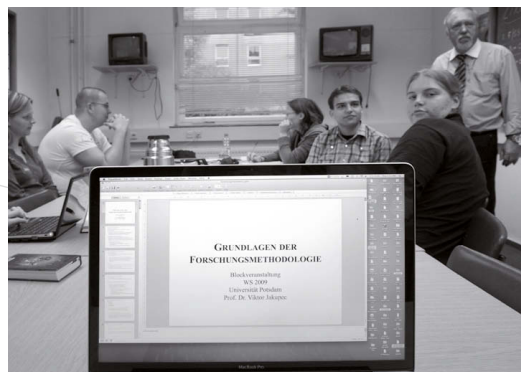
von Viktor Jakupec

Im Wintersemester 2009 wurde an der Lehrereinheit Arbeitslehre/Technik zum ersten Mal auf freiwilliger Basis ein Seminar zum Thema „Grundlagen der Forschungsmethodologie“ für Studenten der Bachelor- und Masterstudiengänge angeboten. Dies entspricht den Intentionen der Bachelor- und Masterordnung der Universität Potsdam, die eine Forschungsarbeit zum Abschluss des Bachelor- und Masterstudiums vorschreibt. Aus internationaler Perspektive gesehen, entspricht das den Studienordnungen vieler Länder, in welchen verlangt wird, dass Studentinnen und Studenten eine „mini-thesis“ für Bachelor-Degree und eine „thesis“ für Master Degree vorlegen.

Verallgemeinert gesehen besteht das Problem darin, dass es einerseits häufig keine formalen Grundlagen zur Erfüllung der Bachelor-

und Masterarbeiten gibt und andererseits angenommen wird, dass die Studierenden irgendwie Kenntnisse über Forschungsmethodologien und Methoden erlangen werden. Dabei besteht eine verhüllte Annahme, dass es irgendwie möglich wäre, solche Arbeiten ohne Forschungsgrundlagen zu erstellen. Dies ist, nach allem Bemessen, kein guter Ausgangspunkt für die Qualitätssicherung der Studienleistungen der Universitätsabsolventen.

Im internationalen Vergleich treten auch andere Standpunkte auf. Aus eigenen Erfahrungen an Universitäten in entwickelten und Entwicklungsländern ist bekannt, dass oftmals der Standpunkt vertreten wird, dass die Bachelor- und Master-Degree-Absolventen nicht als Forscher ausgebildet werden. Daraus wird gefolgert: Es ist unnötig, Grundlagen der Forschungsmethodologie im Rahmen von Bachelor- und Master-Degree-Studien anzubieten. Forschung, so wird aus dieser Perspektive argumentiert, ist die Aufgabe einer Promotion. Dies hätte eine Gültigkeit, wenn es eine relativ stabile Wissenschaftsbasis in akademischen Berufen gäbe. Dies ist aber nicht mehr der Fall. Forschung hat bewiesen, dass die Halb-



wertzeit des Wissens immer kürzer wird. Zum Beispiel beträgt die Halbwertzeit im Bereich der Allgemeinbildung länger als 15 Jahre, in der Informationstechnologie (IT) ist sie mit zwei- bis vier Jahren deutlich kürzer.

## Halbwertzeit des Wissens und das Konzept der Grundlagen der Forschungsmethodologie

Die Halbwertzeit des Wissens ist die Epoche, in der Wissen erlangt wird und wann es als veraltet gilt. Die Hälfte des heutigen Wissens war vor 10 Jahren nicht bekannt und die Wissensmenge hat sich in den letzten 10 Jahren verdoppelt und nach Angaben der American Society of Training and Documentation verdoppelt sie sich in einigen Fachgebieten wie IT alle 18 Monate.

Die Frage ist: Welche Bedeutung hat dies für die universitäre Bildung und die Grundlagen der Forschungsmethodologie als Studienangebot?

Eine Antwort wäre: Wenn das bestehende Wissen sich in immer kleineren Zeitabständen verdoppelt und das schon früher erworbene Wissen nach immer kürzerer Zeit veraltet, muss man diesen Forderungen durch einen kontinuierlichen Erwerb neuen Wissens entgegen kommen.

Nach Peter Drucker (2006) leben wir zunehmend in der Zeit der Wissenschaftsarbeiter (*knowledge worker*), die Rolle des Wissens ist der Ansatzpunkt für die Anhebung der Qualität, Arbeitsleistungen und Arbeitsproduktivität. Wenn die *knowledge worker* kontinuierlich den gesellschaftlichen, sozialen und ökonomischen

Bedingungen gerecht werden wollen, muss ihr Wissen aktuell bleiben. Um dies zu erreichen und weiterhin zu hegen, muss man sich mit aktuellen Fragen des bestehenden aktuellen Wissens auseinandersetzen können. Dazu dient auch das Verständnis über und die Anwendung von Interpretationen des Wissens, das auf Grund von Forschung anerkannt wird.

## Qualitätssicherung des Wissens durch Anwendung der Grundlagen der Forschungsmethodologie

Die Frage ist: Wozu Forschungsmethoden in Bachelor- und Master-Studien? Im Falle der Arbeitslehre / Technik-Studien geht es einleitend darum, an beispielhaften pädagogischen Problemstellungen verschiedene Methoden und Verfahren der Erkenntnisgewinnung zu demonstrieren. Inhaltlich orientieren sich die Veranstaltungen hierbei stark am Ablauf von sozialwissenschaftlichen Untersuchungen. Dabei werden insbesondere die Phasen der Problemwahl, der Hypothesenformulierung, der Operationalisierung der Grundbegriffe, des Forschungsplanentwurfs und die Entwicklung der Untersuchungsinstrumente (z.B. Fragebogenkonstruktion, Entwicklung eines Kategoriensystems für inhaltsanalytische Untersuchungen) dargestellt und diskutiert. Erste grundlegende Verfahren der quantitativen und qualitativen Datenanalyse schließen sich an.

## Lebenslanges Lernen und Grundlagen der Forschungsmethodologie

Der Zweck des Lehrangebotes zielt nicht darauf Forscher auszubilden, sondern die Studierenden zu befähigen, Forschungsergebnisse zu rezipieren und zu bewerten. Darüber hi-

naus geht es darum, elementare pädagogisch relevante Forschung im Rahmen einer Bachelor- beziehungsweise Master-Degree-Arbeit lebenslang betreiben zu können. Diese Anforderung geht schon alleine aus der genannten Tatsache der Halbwertszeit des Wissens hervor und führt hin zum Bedürfnis der lebenslangen Aneignung des fachlichen akademischen Wissens.

Ein Beispiel könnten die generischen Kompetenzen von Universitätsabsolventen darstellen. In vielen Universitäten des englischsprachigen Raumes wie England, Australien, Neuseeland gibt es „graduateattributes“. Dies verlangt von den Absolventen/innen unter anderem eine akademische Haltung zum Wissen und Verständnis. Das bezieht sich auch auf das lebenslange Lernen, insbesondere durch kontinuierliche Forschung und Untersuchung. Darunter versteht man, das Absolventen:

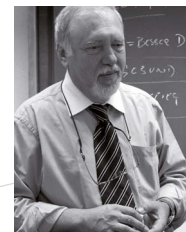
- a) in der Lage sind, Probleme zu identifizieren, zu definieren und zu analysieren sowie Heuristiken zur Lösung der Probleme identifizieren oder erstellen;
- b) kritische Beurteilungen und kritisches Denken zur Erstellung eines neuen wissenschaftlichen Verständnisses verdeutlichen können;
- c) ein wissenschaftlich informiertes Verständnis über die Prinzipien, Methoden, Standards, Werte und Begrenzungen ihrer akademischen Disziplin besitzen und fähig sind, diese wissenschaftlich zu untersuchen und in Frage zu stellen;
- d) die Fähigkeiten haben, das bestehende fachspezifische Wissen kritisch zu bewerten und die Begrenzungen ihres eigenen

Wissens zu erkennen. Damit wäre die Forschung und wissenschaftliche Untersuchung als ein bedeutender Faktor zum lebenslangen Lernen gegeben.

## Schlussfolgerung

Im Rahmen der Ausbildung von Schlüsselkompetenzen wäre es zu befürworten, die Grundlagen der Forschungsmethodologie und Methoden in allen Studien der Universität Potsdam formal durch entsprechende Lehrangebote zu stärken. Aus internationaler Perspektive geht hervor, dass forschungsmethodologische Fragestellungen und Denk- und Arbeitsweisen zu den wichtigsten Basiskompetenzen für jeden akademisch ausgebildeten Menschen gehörten.

Dies könnte die schon bestehende wissenschaftliche Qualität der Absolventen der Universität Potsdam in ihrem akademischen und professionellen Leben anheben. Im Mittelpunkt steht die Aufgabe, mit den Studierenden die Reichweite der eigenen Überlegungen zu diskutieren, d.h. die Frage nach der Generalisierbarkeit der Aussagen zu stellen und Defizite der Forschung zu benennen bzw. Lücken in den Quellen oder in der Erhebungslage zu problematisieren.



.....

*Dr. Viktor Jakupec  
Universität Potsdam  
Wirtschafts- und Sozialwissen-  
schaftliche Fakultät  
Lehrinheit für Arbeitslehre und  
Technik  
Honorarprofessur*

# Als Valeologin auf neuen Wegen nach Potsdam

Länderübergreifende Forschung trägt Früchte

von Ksenia Hintze

Laut DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft) ist „Internationalität ein konstitutives Element der Forschung. Denn Forschung macht nicht an nationalen Grenzen halt“<sup>1</sup>. Internationalität gibt uns die Möglichkeit, positive, als auch negative Erfahrungen anderer Länder zu sammeln und daraus zu lernen.

Ich habe in Moskau an der Staatlichen Pädagogischen Universität (siehe Bild) Valeologie studiert. Das Studium der Valeologie wird den wenigsten etwas sagen. Valeo- ist griechisch und bedeutet die „Gesundheit“ oder auch vale- „Sei gesund“. Valeologie ist also die Wissenschaft der gesunden Lebensweise.

„Valeologie“ ist eine komplexe, interdisziplinäre Wissenschaft von der Gesundheit des Menschen, die in sich die Grundlagen der Physiologie, Anthropologie, Hygiene, Psychologie und Pädagogik vereinigt. Der Begriff „Valeologie“ ist in der westlichen Welt noch weitgehend unbekannt. Er beinhaltet das Thema: „Der gesunde Mensch im Einklang mit der Natur, Kultur und mit der Schöpfung“.

<sup>1</sup> [www.dfg.de/dfg\\_im\\_profil/aufgaben/internationalitaet/index.html](http://www.dfg.de/dfg_im_profil/aufgaben/internationalitaet/index.html)



*Die Staatliche Pädagogische Universität in Moskau*

Dieser Begriff wurde Anfang der 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts von dem russischen Mediziner I.I. Brechmann entwickelt. Auf Deutsch könnte man auch den Begriff „Gesundheitserziehung“ verwenden.

Ende der 90er Jahre ist in Russland die Valeologie sehr populär geworden. Valeologie ist vor einigen Jahren in Russischen Schulen, Berufsschulen, Fachhochschulen und Universitäten als Unterrichtsfach eingeführt worden. Grund dafür war eindeutig der gesundheitliche Zustand der Bevölkerung und vor allem der Kinder.

Im Jahre 1997 wurden mit der Zusage des damaligen Bildungsministers zum ersten Mal an vielen Pädagogischen und Medizinischen Universitäten Russlands (in Moskau, Sankt Petersburg, Rostow, Novosibirsk usw.) Lehrkräfte für das Fach Valeologie (mit dem Abschluss Pädagog-Valeolog - pädagogischer Valeologe, Gesundheitspädagoge) ausgebildet. Da die an den Universitäten speziell ausgebildeten Fachlehrer noch nicht der Schule zur Verfügung standen, wurde der Valeologieunterricht zunächst durch Biologielehrer erteilt. Lehrbücher für dieses Fach waren in Mengen gedruckt. Gleichzeitig wurden (meistens zwar in geringen Mengen etwa 10.000 Exemplare) von den Universitätsvorlagen verschiedene Lehrmaterialien für das Fach Valeologie herausgegeben. Der größte Teil der Lehrmittel waren Materialien für Grundschulen: mit vielen Bildern, Comics und Erzählungen.

Eine wichtige Grundidee der Valeologie als Unterrichtsfach war unter anderem, durch pädagogische Maßnahmen im Unterricht eine Motivation zur Gesundheit und daraus folgend, Lebensfreude anzuregen. Warum war? Weil leider seit 2001 die Valeologie als Wissenschaft und Unterrichtsfach nicht mehr existent ist. Nach nur 4 Jahren an Erfahrungen in den Schulen und Hochschulen wurde durch einen neuen Bildungsminister das Fach Valeologie wieder abgeschafft. Als Grund dafür wurde genannt, dass Valeologie „keinen Nutzen bringt“. Spekulationen, die von einem Mitwirken der Russischen Alkohol- und Tabak-Lobby ausgehen, sind, denke ich, nicht ganz unberechtigt. Gesundheitserziehung wird seither wieder nur im Biologieunterricht der

9. Klasse (!) erteilt, wo Schüler hauptsächlich anatomische und physiologische Kenntnisse über den „komplexen Mechanismus“ Mensch erwerben sollen. Valeologen braucht man dafür nicht mehr und die dazu ausgebildeten Lehrkräfte finden heute keine Anstellung in den Schulen Russlands. Zu diesen Lehrkräften gehörte ich nach meinem Diplom leider auch. Da ich in Russland kaum noch eine Perspektive hatte, in meinem Beruf arbeiten zu können, nutzte ich meine Deutschkenntnisse, um mich für eine Promotionsstelle in Deutschland zu bewerben und zu versuchen mit meinen Kenntnissen diese Wissenschaft voranzubringen.

In Deutschland gibt es zwar auch eine ganze Reihe von Projekten und Modellen für die Gesundheitserziehung in der Schule, so wie „Gesund macht Schule“ und „Fit ist der Hit“ dennoch besteht ein Problem darin, dass viele Initiativen für Kinder gemacht, weniger aber von Kindern gemacht werden. Gesundheitsprävention kommt dabei in gewisser Weise als Maßnahme der sich sorgenden Gesellschaft „über die Kinder“, statt vom Kind als Ausgangspunkt gesundheitsförderlichen Verhaltens auszugehen (Prof. Giest). Im Rahmen meiner Doktorarbeit zur Entwicklung und Ausbildung des Gesundheitsbegriffs bei Kindern im Grundschulalter durch unterrichtliche Intervention, welche ich seit Ende 2004 bei Professor Dr. Giest (Department Erziehungswissenschaft/Grundschulpädagogik) anstrebe, wenden wir für die Entwicklung des Gesundheitsbegriffs eine besondere Lehr- und Lernstrategie des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten an, die von den russischen

Psychologen Davydov und Elkon ausgearbeitet wurde und auf Wygotski's kultur-historischer Schule so wie auf Leontiew's Tätigkeitstheorie basiert.

Ziel unserer Arbeit ist also die Prüfung der Wirkung der Lehrstrategie (AK) als ein Modell unterrichtlicher Intervention zur Beförderung von Konzeptwechsel- und -entwicklungsprozessen am Beispiel des Gesundheitsbegriffes. Geprüft wird die Effektivität der Strategie in Bezug auf kulturelle Einflüsse (Russland/ Deutschland).

Auf Grund der Tatsache, dass in Deutschland keine authentischen Erfahrungen in der unterrichtlichen Anwendung dieses Ansatzes in Schulen verfügbar sind, wurde eine Voruntersuchung in einer Moskauer Schule mit Erfahrungen der Lehrstrategie (Expertenschule 4. und 5. Klasse, N= 138) sowie in einer normalen Schule (4. Klassen, VG<sup>2</sup>=39, KG<sup>3</sup>=45) durchgeführt. Das Ziel der Untersuchung bestand einerseits in der Erprobung und Perfektionierung der unterrichtlichen Intervention, der dabei genutzten Unterrichtsmethoden sowie andererseits der Erhebungsinstrumente (Fragebogen, strukturiertes Interview, Videografie und Rating). Außerdem sollte geprüft werden, ob und inwiefern die ggf. zu erzielenden Effekte des unterrichtlichen Vorgehens auch in einer Versuchsklasse (ohne Erfahrung mit dem Ansatz) zu erzielen sind.

Die Hauptuntersuchung in Deutschland wur-

de im Herbst 2009 vorbereitet und wird im Frühjahr 2010 durchgeführt. Sie erfolgt in zwei Potsdamer Grundschulen in zwei Versuchs- und Kontrollklassen (Klassenstufe 4). Wir hoffen ggf. wie in Russland auf eine positive Bilanz dieser unterrichtlichen Intervention auf die Entwicklung des Gesundheitsbegriffs bei Kindern zu erhalten.

Ich denke, dass meine Arbeit ein wenig zeigen kann, wie sinnvoll länderübergreifende Forschung sein kann und wie vielleicht eine heimatlos gewordene Wissenschaft wie die Valeologie und die in Russland zwar populäre, aber hier kaum bekannte Lehrstrategie des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten, in einem anderen Land weiter wachsen und hoffentlich Früchte tragen können.

.....



*Ksenia Hintze  
Universität Potsdam  
Humanwissenschaftliche  
Fakultät  
Department Lehrerbildung,  
Grundschulpäd./Lernbereich  
Sachunterricht Naturwissen-  
schaftlich.-techn.Schwerpunkt*

## Literatur

Androutsopoulos, Jannis (2000): From the streets to the screens and back again. On the mediated diffusion of ethnolectal patterns in contemporary German. Paper presented at the ICLaVE I Conference, Barcelona June 29, 2000 (IdS Mannheim).

Hintze, K. & Giest, H. (2007): Valeologie. Grundschulunterricht, 6, 42-45.

Giest, H. & Hintze, K. (2009): Zur Entwicklung des Gesundheitsbegriffs im Grundschulalter. Eine Vergleichende Studie Deutschland/Russland. Europäisierung der Bildung, S. 70-74

<sup>2</sup> VG = Vergleichsgruppe

<sup>3</sup> KG = Kontrollgruppe

# Deutsch-Polnischer Studienaustausch und erweitertes Studienangebot

von Fritz-Peter Zeißler

Seit mehr als zwanzig Jahren bestehen wissenschaftliche Beziehungen zwischen dem Institut für Technik an der Universität in Zielona Gora in Polen und dem Institut für Polytechnik, das inzwischen in die Lehrereinheit für Arbeitslehre/Technik an der Universität Potsdam umgenannt wurde.

Die rege Zusammenarbeit beruht auf einem Kooperationsvertrag zwischen den beiden Universitäten, welcher die verschiedensten Aufgaben und Verpflichtungen für beide Seiten beinhaltet.

Das Ziel der Kooperation liegt vor allem in einem Austausch von Studierenden, um gegenseitig die studentische Ausbildung kennenzulernen, neue Erfahrungen zu sammeln und an den Lehrveranstaltungen im Gastland teilzunehmen.

In der Regel hatten die Studierendengruppen zunächst eine Größe von acht bis zehn Kommilitonen, die einen Erfahrungsaustausch auf oft sehr freundschaftliche Weise betrieben. Heute sind es in der Regel Gruppen zu je sechs Studierenden, die jeweils von zwei wissenschaftlichen Mitarbeitern der ausbildenden Einrichtung begleitet werden.

Dreh- und Angelpunkt dieses Studentenaustausches ist die Teilnahme an solchen Lehrveranstaltungen, die an der jeweilig anderen Universität nicht angeboten werden. Auf diese Weise werden ganz neue Perspektiven eröffnet, die es ermöglichen, über den eigenen nationalen Rahmen hinauszublicken.

Für die Teilnehmer der Potsdamer Universität waren das in den Jahren bis 1989 Lehrveranstaltungen mit den Themen:

- Hauswirtschaft
- Informatik (Programmiersprache Logo)
- Konstruktionslehre.

Für die polnischen Studierenden wurden in Potsdam im Gegenzug folgende Lehrveranstaltungen angeboten:

- Technischer Modellbau
- Kraftfahrzeugtechnik.

Derzeit nehmen die polnischen Gäste an der Lehrveranstaltung „Fertigungstechnik“ und die deutschen angehenden Akademiker an der Lehrveranstaltung „Technischer Modellbau“ teil.

Neben diesen Lehrveranstaltungen wird aber auch immer eine Möglichkeit genutzt, im



jeweiligen Gastgeberland eine Schule zu besuchen und den Unterricht von polnischen bzw. deutschen Studenten zu verfolgen. Dabei fällt der Blick schnell auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Ein reger Ideenaustausch schließt sich diesen Erfahrungen an und inspiriert beide Seiten zu neuen Wegen und Methoden.

Die politischen und strukturellen Veränderungen im Jahre 1989 führten für mehrere Jahre unweigerlich auch hier zu Veränderungen dieser langjährigen Zusammenarbeit. Zum Einen gestaltete es sich für die Studierenden schwer, Freiräume für einen zweiwöchigen Studienaufenthalt zu schaffen. Zum Anderen erschwerten veränderte finanzielle Rahmenbedingungen die Organisation des Studentenaustausches.

Unter anderem beschränkte sich unsere Zusammenarbeit in der Zeit der europaweiten Umorientierung aus diesen Gründen nur auf gegenseitige Besuche von wissenschaftlichen Mitarbeitern.

Letztendlich waren die wissenschaftlichen Mitarbeiter beider Universitätsinstitute sehr daran interessiert, die positiven Erfahrungen der vergangenen Jahre für die Wiederaufnahme der Studentenaustausche einzubringen, da die Erfahrungen der jahrelangen Kooperation als fruchtbringend und wichtig eingeschätzt wurden und werden. Deshalb setzten sich beide Seiten zusammen und beschlossen, den Austausch von Studierenden wieder aufzunehmen.

Für die Probleme fanden wir gemeinsam mit dem Fachschaftsrat Lösungen z.B. dadurch,

dass der Zeitraum auf eine Woche verkürzt wird.

Seit mehr als 6 Jahren fahren wir wieder in regelmäßigem Abstand von zwei Jahren in die Partneruniversität von Zielona Gora. Nach jahrelanger Pause konnte diese internationale Kommunikation wieder stattfinden und den Studierenden der Gegenwart diese unschätzbare Perspektive ermöglicht werden.

Wie setzen wir den Studentenaustausch nun in der Realität um?

Wir, im Lehrbereich für Arbeitslehre/Technik, haben uns entschieden, mit den polnischen Austauschstudierenden im Lehrgebiet Fertigungstechnik Schachbretter mit Figuren anzufertigen.

Dazu müssen die Austauschstudenten neben der manuellen und maschinellen Holzbearbeitung der Einzelteile des Schachbrettes auch die maschinelle Fertigung der Figuren aus Metall durchführen. Die Figuren müssen mit der Drehmaschine hergestellt werden.

Zusätzlich sollen die Studenten einen Turm entwerfen und bauen, der ausschließlich aus einem Blatt Papier (DIN-A 4) ohne Hilfsmittel wie Leim hergestellt wird.

Eine Bewertung der Leistung der polnischen Studierenden erfolgt nicht, weil an jedem Produkt mehrere Teilnehmer mitgearbeitet haben und die Einzelleistung nicht real zu bewerten ist.

Im Lehrgebiet Technischer Modellbau in Zielona Gora sind unsere Austauschstudierenden allein dafür verantwortlich, einen Kerzenständer zu entwerfen, zu konstruieren und herzustellen. Dazu muss jeder unserer deutschen

Studierenden allein eine zeichnerische Skizze entwerfen und einen vollständigen Zeichnungssatz herstellen. Erst nach der Bewertung des Zeichnungssatzes erfolgt die Herstellung des Kerzenständers mit einer Drehmaschine. Zum Schluss wurden die Kerzenständer untereinander verglichen, bewertet und die beste Einzelleistung festgestellt.

Die Fotos zeigen, wie die Studenten das Schachbrett fertigen und den Kerzenständer drehen.

Die Produkte, die dabei entstehen, sind ebenso vielfältig wie die Teilnehmer, die an dem Austausch mitgewirkt haben. Eine ganze Palette von weiteren Möglichkeiten ist denkbar und wird hoffentlich in der Zukunft genauso bereichern.

Unsere Studentenaustausche haben wir auch dazu genutzt, uns gegenseitig und die Partnerstädte besser kennenzulernen. So haben wir den Austauschstudenten unsere Stadt Potsdam gezeigt, mit ihnen das Universitätsleben erlebt, eine Kutschfahrt rund um Park Sanssouci organisiert, eine Betriebsbesichtigung im Studio Babelsberg durchgeführt und ein Abschlussfest gestaltet.

Zum Abschluss jedes Aufenthaltes an unserer Universität wird ein Frühstück von den deutschen Studierenden der Arbeitslehre organisiert. Der Institutsdirektor Prof. Dr. Mette überreicht den polnischen Kommilitonen eine Urkunde und die Bestätigung für die erbrachte Leistungen.

Der Dank gilt dabei allen, die sich so engagiert für diese Kooperation und die gesamte Organisation eingesetzt haben. Im Laufe eines

Studiums sind es gerade diese Momente des Austausches, die über das eigene Sichtfeld hinausgehen und den Kontakt und die Perspektiven über die bundesrepublikanischen Grenzen hinaus fordern, die prägen und in Erinnerung bleiben. Aus dem einen oder anderen Kontakt wird erst durch derlei Kooperationen ein Austausch, von dem beide Seiten lange profitieren können, sich oft sogar lebenslange Freundschaften entwickeln.

Daher ist es umso wichtiger, europaweit konkurrenzfähig und auf dem aktuellsten Stand zu bleiben, eben diese Form der Kontakte in internationaler Form weiter zu fördern und zu fordern. Wünschenswert sind diese Erfahrungen für alle Studierende der Universität Potsdam.

Wir sind gespannt, was uns im nächsten Jahr in Zielona Gora erwartet.



.....  
*Dr. Peter Zeißler  
 Universität Potsdam  
 Wirtschafts- und Sozialwissen-  
 schaftliche Fakultät  
 Lehrinheit für Arbeitslehre und  
 Technik  
 Wissenschaftlicher Mitarbeiter*

# Von Wiesbaden über New York, St. Louis und Washington nach Brandenburg – Chancen im Auslandsschuldienst

von Rolf Saeltzer

Die Umstellung des Studiums auf Bachelor- und Master-Studiengänge bietet heute vielen Studierenden die Möglichkeit, über den nationalen Tellerrand hinaus zu schauen und „europäisch“ bzw. global zu studieren und damit andere Kulturen kennen zu lernen.

Diese Möglichkeit habe ich während meines Studiums in Gießen nicht wahrgenommen – solche Möglichkeiten waren damals noch recht begrenzt, vor allem aber kaum bekannt und nur teilweise finanziell gefördert. Erst später im Laufe meiner beruflichen Tätigkeit als Lehrer mit den Fächern Deutsch, Geschichte und Politische Bildung eröffneten sich mir Chancen, überseeische Erfahrungen zu sammeln – und das über einen Zeitraum von insgesamt 15 Jahren.

Bei meinem ersten USA-Aufenthalt unterrichtete ich sieben Jahre an der Deutschen Schule New York, absolvierte parallel ein Promotionsstudium an der New York University und lehrte ein Jahr an der Washington University in St. Louis als Gast-Professor. Die Deutsche Vereinigung im Jahr 1989 „verpasste“ ich im Ausland ... und wollte deshalb unbedingt bei

meiner Rückkehr nach Brandenburg. Dieser Wunsch hat sich erfüllt, zehn Jahre war ich u.a. als stellv. Schulleiter am Gymnasium Beeskow und als Schulleiter an einem Gymnasium in Neuruppin tätig. Aber es zog mich wieder in die USA; ab 2001 unterrichtete ich acht Jahre an der Deutschen Schule Washington.

Diese Chancen der Tätigkeit im Auslandsschuldienst bieten sich allen Lehrkräften, die eine feste Anstellung im brandenburgischen Schuldienst haben. Insgesamt besteht die Möglichkeit, weltweit an 135 deutsche Auslandsschulen vermittelt zu werden, von der Deutschen Internationalen Schule Abu Dhabi in den Vereinigten Arabischen Emiraten bis zur Deutschen Schule Zagreb. Für Lehrkräfte und für Schülerinnen und Schüler bietet dies eine tolle Möglichkeit, globale Erfahrungen zu sammeln und den eigenen Horizont zu erweitern.

Der Kontakt mit anderen Kulturen, mit Menschen, die einen anderen soziokulturellen Hintergrund haben, und die unterschiedlichen Schulen, in denen ich tätig war, haben mich verändert.

Ich lernte, Vorurteile gegenüber Unbekanntem und Fremden abzubauen, Dinge „mit anderen Augen“ zu sehen und dadurch leichter zu verstehen, konkrete Erfahrungen zu überprüfen und neu einzuschätzen, persönlich gelassener und toleranter zu werden.

Die Deutsche Schule New York (DSNY) und die Deutsche Schule Washington (DSW) bilden eine Mischung aus privater und öffentlicher Schule. Die DSW z.B. beschäftigt 14 von Deutschland entsandte Auslandsdienstlehrkräfte (ADLKs), und circa 50 Ortslehrkräfte, die von dem dortigen Schulverein eingestellt sind. Beide Schulen unterrichten Schülerinnen und Schüler vom Kindergarten bis zum Abitur und sind sogenannte „Expertenschulen“ – im Gegensatz zu den „Begegnungsschulen“. „Expertenschulen“ beschulen überwiegend Kinder von Eltern aus deutschsprachigen Ländern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache. Der Unterricht geschieht überwiegend in Deutsch, das Curriculum ist an ein deutsches Bundesland angelehnt. „Begegnungsschulen“ beschulen überwiegend Schülerinnen und Schüler des Gastlandes mit der Möglichkeit, sowohl deutsche Schul-Abschlüsse als auch Schul-Abschlüsse des jeweiligen Gastlandes ablegen zu können. Schülerinnen und Schüler werden in der Sprache des jeweiligen Gastlandes unterrichtet und lernen Deutsch als erste Fremd-

sprache; für die deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler besteht jedoch auch die Möglichkeit, traditionell deutsche Abschlüsse nach deutschen Richtlinien abzulegen. Die meisten deutschen Auslandsschulen sind Begegnungsschulen.

In beiden Schulformen werden die deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler nach deutschen Richtlinien unterrichtet, sie haben die Möglichkeit, deutsche Abschlüsse zu erlangen und können jederzeit wieder in das deutsche Schulsystem integriert werden. Sowohl die DSNY als auch DSW bieten neben dem Abitur auch das Amerikanische Highschool Diploma und das Deutsch-Internationale Abitur an, welche das Studium in den USA und nahezu weltweit ermöglicht.

Beide Schulen, sowohl die DSNY als auch die DSW, sind Schulen mit niedrigen Klassen- und Kursfrequenzen, beide sind sehr gut ausgestattet mit Bibliotheken, Fachräumen, Sportanlagen, neuen Technologien wie Computer, Beamer, Laptops, Smartboards etc..

Die Schülerinnen und Schüler sind vorwiegend Kinder von Eltern, die aus beruflichen Gründen vorübergehend in dem jeweiligen Land eingesetzt sind. So sind zahlreiche Eltern der Deutschen Schule New York als Diplomaten bei den Vereinten Nationen oder im deutschen Generalkonsulat tätig, andere für deutsche Firmen oder Medien. Ein Großteil der Eltern an der Deutschen Schule Washington arbeitet in der Deutschen Botschaft oder anderen staatlichen Institutionen, bei Banken, Wirtschaftsunternehmen oder Medien.



Überwiegend handelt es sich dabei um Eltern deutscher Staatsangehörigkeit, aber auch um Staatsangehörige der Schweiz und Österreichs und der Vereinigten Staaten, wenn sie einen deutschsprachigen Hintergrund haben.

Für viele Schülerinnen und Schüler sind die DSW oder die DSNY nicht die erste Auslandsschule, für viele nicht die letzte. Bedingt durch die berufliche Tätigkeit der Eltern leben sie für ein paar Jahre in Washington, wechseln von dort beispielsweise nach Mexiko, besuchen anschließend vielleicht eine Schule in Berlin, um dann in Ankara ihr Abitur zu machen. Dadurch kennen sie zahlreiche Kulturen und die meisten von ihnen sprechen auch mehrere Sprachen. So hatte ich z.B. eine Schülerin, deren Vater Deutscher und die Mutter Brasilianerin war. Geboren war sie in China, lebte dann einige Jahre in Kolumbien, zog mit ihren Eltern nach Kanada und lebte bis zum Abitur in Washington. Sie sprach portugiesisch, spanisch, französisch, deutsch, englisch und etwas chinesisch. Nach dem Studium wechselte sie dann nach Frankfurt/Oder, um dort internationale Beziehungen zu studieren. Die Vielfalt der Erfahrungen mit zahlreichen unterschiedlichen Kulturen erzeugt in den Auslandsschulen ein Klima der Offenheit, Toleranz und multikultureller Perspektiven. Schülerinnen und Schüler an beiden Schulen sind in der Regel sehr engagiert, hoch motiviert, lernwillig und zielorientiert. Die Arbeit mit ihnen ist die reine Freude. Ein Beispiel für das Engagement einiger Schülerinnen war z.B., dass aus meinem Leistungskurs Sozialkunde zwei Schülerinnen im Wahlkampfteam von Barak Obama waren und wir als Kurs damit die Möglichkeit hatten,

den zukünftigen US-Präsidenten während des Wahlkampfes zwei Mal zu treffen. Andere Schüler hatten über ihre Eltern Kontakte zu Zeitungen, Fernsehsendern, politischen Institutionen, die für die Schule in Form von Projekten genutzt werden konnten. Und nicht zuletzt bot das kulturelle Umfeld von Washington vielfache Möglichkeiten, den Unterricht durch extracurriculare Aktivitäten zu bereichern oder Experten in die Schule zu holen.

Daneben gibt es an beiden Schulen zahlreiche Projekte, Arbeitsgemeinschaften für sportliche und künstlerische Aktivitäten.

Na, schon Lust gewonnen?! Wie kommt man zu einem solchen Job?

Sämtliche deutsche Auslandsschulen werden von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) in Köln betreut. Der am häufigsten beschrittene Weg läuft über eine Bewerbung an die ZfA auf Versetzung in den Auslandsschuldienst als entsandte Auslandsdienstlehrkraft (ADLK) oder Bundesprogrammlehrkraft (BPLK). Die zweite Form der Tätigkeit läuft über die Einstellung durch den jeweiligen Schulverein als sog. „Ortslehrkraft“. Genaue Informationen und Bewerbungsunterlagen sind online bei der ZfA oder bei der jeweiligen Auslandsschule erhältlich.



.....  
*Dr. Rolf Saeltzer  
Universität Potsdam  
Zentrum für Lehrerbildung  
Abgeordneter des Landesinstituts  
für Lehrerbildung*

# Interkulturalität muss nicht international sein

von Měto Nowak

„Die zunehmende internationale Kooperation und der globale Wettbewerb verändern die Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler. (...) Darüber hinaus ist im Kontext internationalen Zusammenwirkens die Bereitschaft zum interkulturell sensiblen Umgang miteinander von großer Bedeutung.“ So heißt es im Absatz Interkulturelles Lernen und Handeln des Kapitels „Bildung und Erziehung in der Sekundarstufe I“ aller entsprechenden Rahmenlehrpläne des Landes Brandenburg. Wie der Absatz allerdings auch zeigt, scheint es kaum konkrete Vorstellungen von Interkulturalität jenseits des Fremdsprachenunterrichts zu geben, bezieht er sich in seinen sonstigen Ausführungen doch lediglich auf die Notwendigkeit des Erlernens von Fremdsprachen.

Dabei ist Interkulturalität nicht immer mit fremden Ländern und Internationalität verbunden. Ganz abgesehen von unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Prägungen und „Migrationskulturen“, die oftmals Menschen zugeschrieben werden, welche selbst nie migriert sind, existieren in nahezu allen Ländern angestammte Minderheiten und die Mehrzahl der Menschen weltweit ist

mehrsprachig. Auch in der Bundesrepublik sind vier nationale Minderheiten und sieben Regional- oder Minderheitensprachen gesetzlich anerkannt und geschützt. Zwei dieser Minderheiten und drei der Sprachen sind auch in Brandenburg anzutreffen.

Dem entsprechend ist Interkulturalität auch in unserem Land ein vielschichtigeres Thema, als oftmals wahrgenommen wird. Zum einen wird oft übersehen, dass Schülerinnen und Schüler oft bereits interkulturelle Kompetenzen mitbringen und zum anderen werden Situationen oft nicht wahrgenommen, in denen sie nötig wäre. Das betrifft die Art und Weise der Thematisierung besagter Minderheiten und Sprachen im Unterricht als auch ihre Erwähnung überhaupt. Diese ist zwar rechtlich vorgeschrieben, wird in der Praxis aber oft vernachlässigt. Sei es aus Unkenntnis der Vorgaben, auf die meist nicht in den Rahmenlehrplänen verwiesen wird, aus Unwissenheit oder aus Ignoranz. Auch im Brandenburger Schulgesetz ist richtigerweise festgehalten, dass Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden sollen, „die eigene Kultur sowie andere Kulturen, auch innerhalb des eigenen Landes und

des eigenen Umfeldes, zu verstehen und zum friedlichen Zusammenleben der Kulturen und Völker beizutragen sowie für die Würde und die Gleichheit aller Menschen einzutreten“ (§4, Abs. 5, Pkt. II).

Daraus ergeben sich auch Aufgaben für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Die unterschiedlichen (Minderheiten-)Kulturen sind ein Querschnittsthema, für das nicht nur LER, Geografie und der Fremdsprachenunterricht zuständig sein können. Um sich das Thema für die eigenen Fächer erschließen zu können, und vor allem auch die nicht immer unproblematischen Darstellungen in Unterrichtsmedien fundiert bewerten zu können, sind Grundkenntnisse zu ausgewählten Kulturen notwendig. Hinzu kommt der Bedarf an Sensibilisierung für dieses Thema im Schulalltag. Eine kritische (Selbst-)Reflexion des eigenen, oft normativen Sprachgebrauches beispielsweise kann dabei erstaunliches zu Tage fördern. So werden oftmals unterbewusst Eigen- („Wir“) und Fremdgruppen („Die“) definiert, Schülerinnen und Schüler mehr oder weniger aktiv diesen Gruppen zugeordnet. An dieser Stelle kommt ein weiteres Themenfeld zum Tragen: der kulturwissenschaftliche Hintergrund. Kultur wird auch heute noch im Alltag mehr oder weniger unreflektiert quasi homogen-statisch verstanden. Dabei gibt es „die Russen“ genau so wenig wie „die Sorben“ oder „die Deutschen“. Wie und ob Kulturen konstruiert werden, welche unterschiedlichen Kulturbegriffe es gibt, ob „die“ Kulturen so klar voneinander abgrenzbar sind, jeder Mensch nur einer angehört und welche Folgen das für den Schulalltag hat bzw.

haben müsste, wird oftmals kaum hinterfragt.

Während in den Kulturwissenschaften Konzepte wie hybride Identitäten diskutiert werden, finden an Schulen Veranstaltungen statt, bei denen Schülerinnen und Schüler oder Eltern „die Kultur“ ihrer Heimatländer (bzw. die ihrer Großeltern oder Eltern) präsentieren sollen. Da wird dann schon mal der kenianische Vater aufgefordert, in der Projektwoche zu trommeln, weil er doch aus Afrika käme. Oder wenn der Schüler, dessen Eltern aus der Türkei stammen, mal den Ramadan erklären soll, obwohl er womöglich aus einer atheistischen oder christlichen Familie stammt. Auch werden andere Staaten gedanklich oftmals ethnisch homogenisiert. Und so, wie kaum einer in Deutschland an Dänen, Friesen, Sinti und Roma oder Sorben/Wenden denkt, wird dann auch ignoriert, dass es beispielsweise in Frankreich auch Bretonen, Flamen, Elsässer, Sinti, Basken, Okzitanier, Katalanen, Korsen und andere mehr gibt – welche Erwartungshaltung soll eine aus Frankreich stammende Schülerin dann bei der Präsentation „der Kultur“ Frankreichs erfüllen? An solchen Beispielen wird deutlich, wie sehr die latent vorhandenen eigenen Kulturvorstellungen und Stereotype bei der Umsetzung des eigenen oder gesetzlich geforderten interkulturellen Anspruchs hinderlich sein können.

Insofern bleibt es eine ständige Herausforderung an alle im Bildungsbereich Tätigen, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen, sich und seine eigenen Ansichten dabei auch kritisch zu hinterfragen und vor allem auch nach Möglichkeiten zu suchen, das im päd-



gogischen Alltag entsprechend umzusetzen. Eine allumfassende, einfache Lösung wird es nicht geben. Aber bei einer größtmöglichen Annäherung behilflich zu sein, ist auch Aufgabe der universitären Lehramtsausbildung. Neben einschlägigen Lehrveranstaltungen unterschiedlicher Disziplinen spielt auch die Kommunikation entsprechender Forschungsergebnisse sowie die Publikation von Handreichungen für Lehrkräfte eine Rolle. Letzteren Ansatz verfolgt auch das Zentrum für Lehrerbildung, das kostenlos downloadbare Angebote zum Thema Sorben/Wenden in Brandenburg veröffentlichte. Eine Publikation zum Thema Sinti und Roma in Brandenburg ist ebenfalls geplant.



Měto Nowak  
*Universität Potsdam*  
*Didaktik der politischen Bildung*

## Literatur

Zfl (Hg.): Neumann, Martin: Sorben (Wenden) - eine Brandenburger Minderheit und ihre Thematisierung im Unterricht. Rahmenlehrplananalysen und Überblicksinformationen mit Unterrichtsbezug, Potsdam 2009, Download unter: <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/3441/>.

# Lehrerbildung braucht internationale Kontakte

von Peter Hübner

In der Zeit vom 13. bis 23. März dieses Jahres hatte die Universität Potsdam Besuch einer Expertengruppe aus dem zentralasiatischen Staat Tadschikistan.

Ziel dieser internationalen Begegnung war es, dem ehemaligen Mitglied der früheren Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken (UdSSR) eine Vergleichsmöglichkeit für die curriculare Struktur der Lehrerbildung zu bieten. Dazu erfolgten während der gesamten Aufenthaltsdauer intensive Gespräche mit dem Zentrum für Lehrerbildung und verstärkt auch mit der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät unserer Universität.

Der Kreis der interessierten Teilnehmer an der Strukturanalyse des Konzeptes der Lehrerbildung in Potsdam erweiterte sich durch das Hinzutreten einer Delegation aus Lybien, die unter der gleichen Fragestellung durch die deutsche „Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit“ (GTZ) an der Informationsveranstaltung am Dienstag, dem 16.03.2010, nach Deutschland entsandt wurde.

Die erfolgreiche Struktur der Verzahnung von Theorie und Praxis und die Aufgliederung der Inhalte auf die Bachelor- und Masterphase

des Lehramtsstudiums an unserer Universität wurden mit positiver Resonanz zur Kenntnis genommen. Die zeitlichen Dimensionen für die Lehrerausbildung vor allem in den Entwicklungsländern, aber auch in den Schwellenländern, weichen von unseren Rahmenbedingungen allerdings erheblich ab. Für die weitere Planung der konzeptionellen Ausgestaltung der Module in den von Deutschland unterstützten aufstrebenden Staaten waren neben der strukturellen Darstellung vor allem auch die Besichtigungen der Labore und Werkstätten unserer Universität von erschließender Bedeutung.

Nuriddin Sangov, Dekan der technischen Fakultät an der Pädagogischen Universität in der tadschikischen Hauptstadt Dushanbe, brachte es auf den Punkt: „Wir sind tief beeindruckt von der exzellenten Inhaltlichkeit und von der Ausstattung der Universität Potsdam im Bereich der Lehrerbildung. Wir wünschen uns eine Intensivierung der partnerschaftlichen Kontakte. Es wäre sehr zu begrüßen, wenn eine Vereinbarung zur Zusammenarbeit zwischen den beiden Universitäten diesem Besuch folgen könnte.“



Prof. Dr. Bernd Meier hatte die Programmleitung für den Studienaufenthalt der tadschikischen Expertengruppe und wurde von seinen Kollegen insbesondere von Dr. Manukow sprachlich exzellent unterstützt.

Kontakte zu Schulen waren selbstverständlicher Bestandteil des Gesamtprogramms. Man muss nicht nur über Lehrerbildung reden, sondern man muss auch Einblicke in die Praxis vermitteln. Im alltäglichen Umgang in der Schule gibt es einen erheblichen Unterschied. Die Interaktion zwischen Lehrern und Schülern in den deutschen Schulen verläuft in einer wesentlich offeneren kommunikativen Form und unterstreicht den Anspruch auf selbstständiges Lernen und auf aktive Mitgestaltung der Jugendlichen beim Unterricht in deutlicher Ausprägung.

Internationale Begegnungen sind stets für beide Seiten gewinnbringend. Die Diskussionen zu Maßnahmen, mit denen man die Motivation junger Menschen zur Teilnahme an qualifizierter Berufsausbildung verstärken könnte, war einer der wesentlichen Kernpunkte der Gesprächsrunden. Diese Fragestellungen haben hohe Bedeutung für die volkswirtschaftliche Entwicklung eines jeden Landes.

Letztlich ist diese Grunderkenntnis auch der Referenzrahmen, auf dem die Organisation für Wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit (OECD) ihr System zum Vergleich von Ergebnissen der Bildungsgänge über die PISA-Untersuchungen in die Wege geleitet hat. In diesem Zusammenhang mussten wir in Deutschland lernen, dass wir auch noch Entwicklungsbedarf haben. In diesem Sinne können Expertengespräche nie in einer „Gefällestruktur“ stattfinden, sondern stets auf gleicher Augenhöhe mit vergleichbaren Zielsetzungen.

Die intensive Fortführung unserer internationalen Beziehungen wird auch in den folgenden Monaten weitere Begegnungen bieten. Zur Zeit werden in der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät vietnamesische Gäste begrüßt, die bereits durch die jahrelangen positiven Kontakte von Prof. Bernd Meier und seinen Kollegen mit Universitäten in Hanoi einen inhaltlichen Bezug zur Universität Potsdam gewonnen haben. Für Juni 2010 ist eine Delegation aus Kirgisistan angemeldet.

Lehrerbildung braucht internationale Kontakte – das Zentrum für Lehrerbildung ist und bleibt an diesen Maßnahmen hochgradig interessiert.



*Dr. Peter Hübner  
Leitender Oberschulrat a.D./  
Senat von Berlin*

## Ausschreibung

Die Humanwissenschaftliche Fakultät der Universität Potsdam  
verleiht im Jahr 2010 erstmals den im Hochschulentwicklungsplan  
der Universität Potsdam verankerten

# Preis für die beste Lehr- und Studieninnovation an der Humanwissenschaftlichen Fakultät

mit einer

**Preissumme von 2.000 €**

Mit dem zweijährlich ausgeschriebenen Preis werden an der  
Humanwissenschaftlichen Fakultät ausgezeichnet/gewürdigt:

1. *Einzelpersonen (Mitglieder der HWF):*

*für hervorragend evaluierte Lehre, insbesondere forschungsbasierte Lehre*

2. *Studiengangsverantwortliche bzw. Teams von Lehr- und Studiengangs-(teil)planungen,*

*Lehr-Initiativen,*

*gemeinsamen Lehrenden-Studierenden-Projekten,*

*studentische Initiativen...*

*für konzeptionelle Arbeiten bzw. für praktische Initiativen*

im Sinne einer „best practice“ zur Weiterentwicklung von Lehre und Studium, die maßgeblich die Profilbildung und Weiterentwicklung der Humanwissenschaftlichen Fakultät im Bereich von Lehre und Studium befördern.

## Bewerbungen

können auf Vorschlag von Mitgliedern der HWF beim Studiendekan – im  
Jahr der Preisverleihung – jeweils bis 30. Juli eingereicht werden.

Nähere Modalitäten enthält das Merkblatt zur

*Einreichung von Vorschlägen für den Preis für die beste Lehr- und Studieninnovation an der HWF*

## Verleihung

Der Preis wird anlässlich der jährlichen *Absolventenverabschiedung* an der HWF vergeben.

Die Preisträger werden auf der Homepage der HWF veröffentlicht.

# Merblatt

zur Einreichung von Vorschlägen für den  
Preis für die beste Lehr- und Studieninnovation an der HWF

**Auf Vorschlag von Mitgliedern der HWF können ausgezeichnet werden:**

1. Lehrende an der HWF für hervorragend evaluierte Lehre, insbesondere forschungsbasierte Lehre. Hier sollten die Ergebnisse evaluierter Lehre aus x Semestern mit zumindest y unterschiedlichen Lehrveranstaltungen zugrundegelegt werden.
2. Studiengangsverantwortliche bzw. Teams von Lehr- und Studiengangs- (teil)planungen, Lehr-Initiativen, gemeinsamen Lehrenden-Studierenden-Projekten bzw. studentischen Initiativen für konzeptionelle und praktische Innovationen:
  - a) In konzeptioneller Hinsicht kommen z.B. Innovationen im Bereich von Studienordnungen, Modulplanungen, der Sicherung des Qualitätsmanagements von Lehre und Studium, der Entwicklung von Modulhandbüchern, Initiativen zur Überschneidungsfreiheit und Studierbarkeit von Lehrangeboten, von studentischen Lehr-Lern-Projekten... in Frage.
  - b) Im Hinblick auf praktische Initiativen im Sinne einer „best practice“ ist z.B. an verwirklichte Initiativen zur Auslastung und Qualitätssicherung von Studiengängen, an realisierte Veränderungen

in der Lehr- und Studienplanung bzw. -organisation auf der Basis von Lehrveranstaltungs- bzw. Studiengangsevaluationen bzw. Absolventenbefragungen, an praktische Wegfindungen bzw. Modelle zur nationalen und internationalen Vernetzung von Studienfeldern, an neue Kooperationspraxen mit in- bzw. ausländischen Partnern, an Initiativen von Studienberatungen, ... gedacht.

c) Die Einreichung von Vorschlägen ist ausdrücklich sowohl auf die nichtlehramtsbezogenen als auch lehramtsbezogenen Anteile von Lehre und Studium an der HWF gerichtet. Bei konzeptionellen und praktischen Projekten und Initiativen zur Stärkung der Lehrerbildung sind insbesondere Maßnahmen z.B. der Durchsetzung der KMK Standards zur Lehrerbildung im Rahmen der fachbezogenen Ordnungen bzw. der Realisierung des erziehungswissenschaftlichen Teilstudienganges für alle Lehrämter an der Universität Potsdam erwünscht.

## Einreichung

Die Bewerbung sollte inhaltlich auf max. 3 Seiten entwickelt werden. Erforderliche Unterlagen (einschließlich Anlagen) sind in schriftlicher und elektronischer Form im Studiendekanat einzureichen. Neben den Vorschlägen von Mitgliedern der HWF können auch abgestimmte Bewerbungen über die Sprecher der Departments eingereicht werden. Die Einreichungsfrist endet am 30. Juli, die Verleihung findet im Rahmen der Verabschiedung der Absolventen an der HWF im November – im jährlichen Turnus – statt.

## Auswahl und Jury

Die Kommission für Lehre und Studium an der Humanwissenschaftlichen Fakultät nimmt unter Vorsitz des Studiendekans die Aufgabe einer Jury wahr. Das Preisgeld kann auf zwei Preisträger verteilt werden.

## Kontakt

Studiendekanat der HWF  
luessenk@uni-potsdam.de

# Termine/Veranstaltungen

## Tage der Lehrerbildung

9. – 10. Juni 2010

Nun schon zur Tradition geworden, führen wir an der Universität Potsdam die **Tage der Lehrerbildung** durch. In diesem Jahr zum Thema *Eignung und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung*

Für den Eröffnungsvortrag konnten wir Herrn **Prof. Dr. Uwe Schaarschmidt** gewinnen. Er wird am Mittwochvormittag, dem **9. Juni**, um **10:00 Uhr**, zu seiner Untersuchung zum Thema *„Lehrereignung frühzeitig erkennen und fördern“* sprechen.

Weitere Vorträge, wie *„Lehrerpersönlichkeiten! – das hörten wir doch schon mal. Beitrag zum Zusammenhang von Persönlichkeitsmerkmalen, Kompetenzentwicklung und Berufseignung angehender Lehrer/innen“* von Herrn **Prof. Dr. Stefan Albisser** (Pädagogischen Hochschule Zürich),

*„Informationen zum Vorbereitungsdienst in Brandenburg“* von Herrn **Dr. Mathias Iffert** (Landesinstitut für Lehrerbildung)

*„Gute Lehrer/innen braucht das Land! Wer eignet sich für den Lehrerberuf und wie kann diese Eignung überprüft werden?“* von Frau **Prof. Dr. Eveline Gutzwiller** und Herrn **Stephan Zopfi** (Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern)

uvm. erwarten Sie.

Wir laden Sie und Ihre Studierenden, Referendare, Fach- und Studienseminare und alle an der Lehrerbildung Interessierten schon heute ganz herzlich zu diesen Veranstaltungen ein.

---

Weitere Informationen zu den Vorträgen finden Sie auf unserer Homepage  
<http://www.uni-potsdam.de/zfl/veranstaltungen.html>



## Impressum

kentron Journal zur Lehrerbildung

Herausgeber	Universität Potsdam
Redaktion	Dr. Roswitha Lohwaßer, Juliane Jaensch, Viola Grellmann, Mirko Wendland
Layout	Sandra Grob
Druck	Druckerei des AVZ der Universität Potsdam Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam
Fotos	Karla Fritze (AVZ d. Universität Potsdam) Mitarbeiter des Zentrums für Lehrerbildung
ISSN (Printausgabe)	1867-4720
ISSN (Internetausgabe)	1867-4747

*Die Autoren sind für die Artikel und Angaben verantwortlich.*

